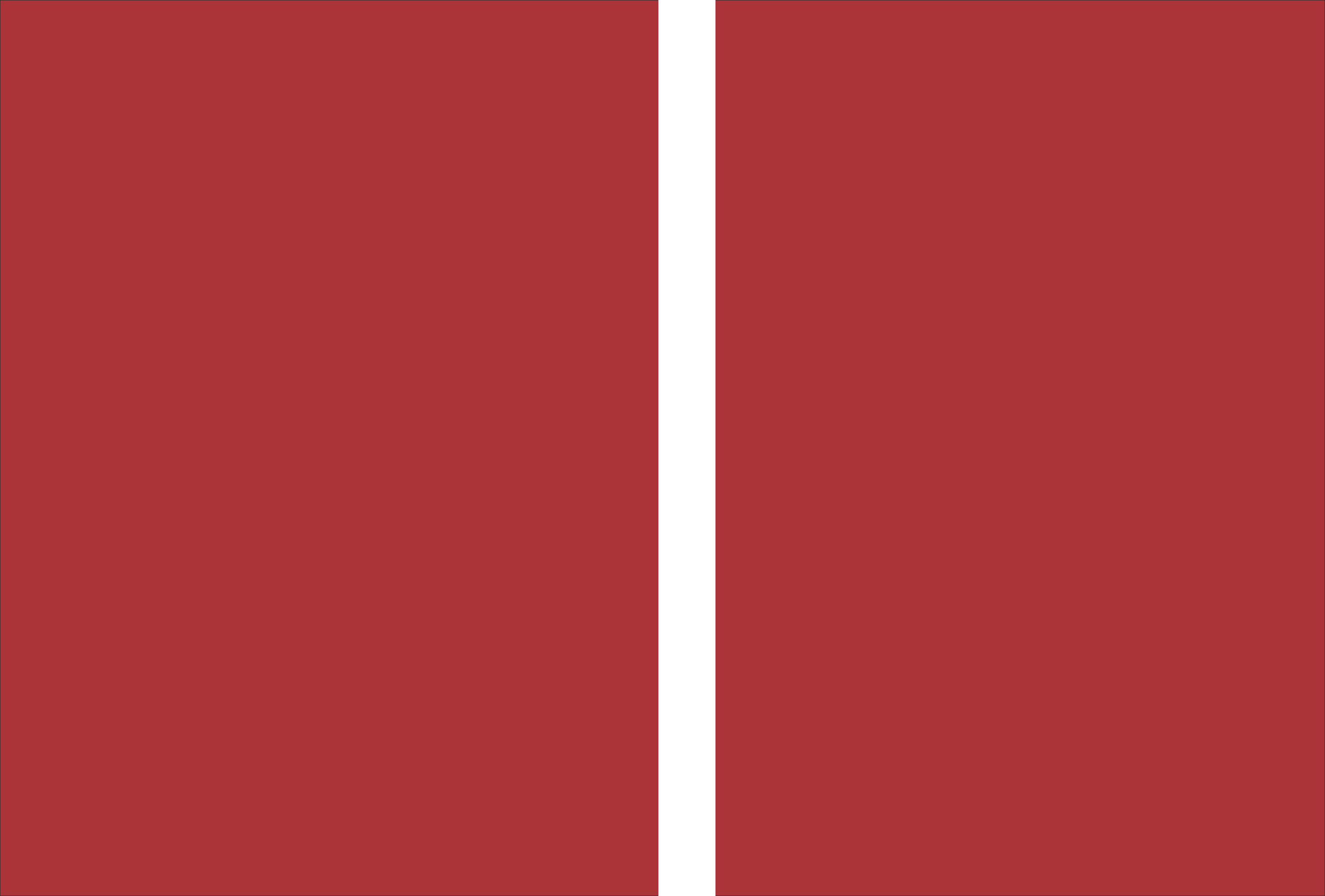
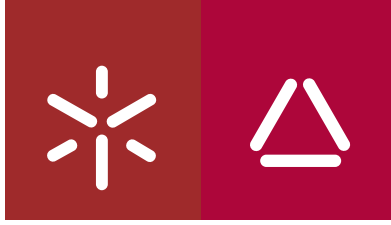


**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

Ana Carmen Palhares Ferreira

**Que Educadores para o Contemporâneo?  
Um estudo de caso no Museu de Arte  
Contemporânea de Serralves, Portugal  
e Museu de Arte Moderna de São Paulo, Brasil**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

Ana Carmen Palhares Ferreira

**Que Educadores para o Contemporâneo?  
Um estudo de caso no Museu de Arte  
Contemporânea de Serralves, Portugal  
e Museu de Arte Moderna de São Paulo, Brasil**

Tese de Doutoramento em Estudos Culturais  
Especialidade em Sociologia da Cultura

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Moisés de Lemos Martins**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Ana Carmen Palhares Ferreira

**Endereço Eletrónico:** anacarmenpalhares@gmail.com

**Título da Tese de Doutoramento:** Que Educadores para o Contemporâneo?

Um estudo de caso no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Portugal e Museu de Arte Moderna de São Paulo, Brasil

**Orientador:**

Professor Doutor Moisés de Lemos Martins

**Ano de Conclusão:**

2018

**Designação do Doutoramento:**

Estudos Culturais, especialidade em Sociologia da Cultura

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 14 de fevereiro de 2018.

Assinatura: \_\_\_\_\_

  
(Ana Carmen Palhares Ferreira)



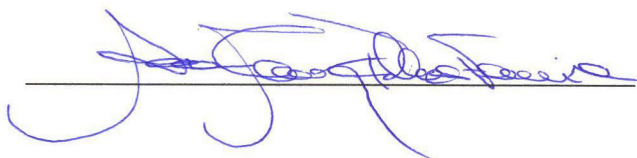
## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 19 de ~~fevereiro~~ de 2018

Ana Carmen Palhares Ferreira





Às minhas filhas, Clara e Mariana, sempre o melhor de mim.



## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e às minhas filhas pelo apoio e paciência nos piores momentos.

À minha família de sangue e de afinidade, por estarem junto comigo. A todos vocês, meus entes queridos, sem os quais esta aventura não teria existido.

Aos amigos e amigas, por me acompanharem nesta travessia: Almério Machado, Ana São José, Angela Mendonça, Anita Maria, Berta Santos, Carícia Miranda, Carlos Lopes, César Mendonça, Fábio Reis, Isabel Macedo, Iza Helena, Jeanine Toledo, Kadu Lopes, Manuela Ruas, Mariana Lameiras, Marina Denicoli, Maristela Mosca, Miguel Gravato, Milú Correia, Morvan Moreira, Paula Ribeiro, Sérgio Denicoli, Sérgio Rizzo.

À Isabel e ao Kadu, meu agradecimento muito especial.

Aos funcionários da Biblioteca de Ciências da Educação e da Biblioteca Geral da Universidade do Minho que durante os últimos anos foram imprescindíveis para a realização deste trabalho, pela atenção e prontidão de resposta.

A toda equipe do extinto Espaço Cultural Mauro Mota da Fundação Joaquim Nabuco.

Aos funcionários do Instituto de Ciências Sociais pela especial atenção e primoroso atendimento.

Aos professores: Albertino Gonçalves, Helena Sousa, Jean-Martin Rabot, Luís Cunha, Madalena Oliveira, Manuel Pinto, Rosa Cabecinhas pelas excelentes oportunidades de conhecimento.

Ao meu querido orientador Professor Doutor Moisés Martins, que tantas vezes indicou-me o caminho e noutras ajudou-me com os remos. Meu agradecimento especial pelas longas e pacientes horas de conversa e orientação. Por ser, desde o início, uma inspiração para que eu pudesse lançar-me nesta aventura do Contemporâneo.

Às equipes diretivas e educativas do Museu de Arte Contemporânea de Serralves e do Museu de Arte Moderna de São Paulo, além do agradecimento, o registro do importante trabalho que promovem, junto a educadores, crianças e jovens em Portugal e no Brasil.



## RESUMO

Compreendendo o contemporâneo como um tempo em que a relação indivíduo-sociedade se dá de forma dissociada e anacrônica, que esta sociedade na qual o indivíduo está inserido comunica febrilmente por meio de imagens, e que a cultura visual corresponde, também, à compreensão das mensagens disseminadas pelas imagens dominantes, como podemos ver e perceber esse 'ente' sem sermos por ele dominados? Como encontrarmos o foco e libertarmos-nos do poder das imagens invasivas e sedutoras desta sociedade da imagem e do consumo?

A sociedade contemporânea encontra-se fortemente dominada por imagens tecnológicas que invadem os ecrãs globais e passam mensagens culturais que predominam em grande parte do planeta. O que vestir, o que comer, beber e que perfume usar, nos apontam os grandes letreiros luminosos. Também a informação nos vem por meio de mensagens imagéticas, o que acontece em todo o mundo ao alcance de um clique. Mas há ainda as imagens da arte. Não apenas as imagens clássicas presentes nos museus tradicionais, mas as imagens da arte contemporânea que romperam as barreiras dos espaços tradicionais e se apresentam nas ruas, nos guetos, nas escolas e também nas grandes bienais e espaços destinados para tal. A arte contemporânea que se apropriou do banal e das técnicas antecedentes, para nos apresentar as inquietações de uma sociedade do risco e caos.

Compreendemos, a partir desse cenário de caos imagético, que a literacia visual seria um meio de emancipar crianças e jovens, de modo a atuarem de forma crítica diante das visualidades que nos cercam. Dessa forma, avistamos o ensino da arte e a vivência artística como um caminho para construção dessa literacia, além do despertar de outras características subjetivas na formação do indivíduo, como o desenvolvimento da criatividade e afetividade, de um sentido ético e estético, bem como de um fazer artístico. Assim, enxergamos na figura do educador o grande propulsor desse ensino e na relação museu-escola um caminho para a necessária vivência artística.

Guiada por estas inquietações, a presente investigação tem como objetivo apresentar a realidade de educadores de arte e suas vivências em museus de arte contemporânea, e o que pensam sobre o ensino da arte e a relação museu-escola. Para isso, desenvolvemos uma investigação exploratória com estudo de caso em dois museus de arte contemporânea: o Museu de Arte

Moderna de São Paulo, Brasil, e o Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Portugal. Por meio de entrevistas exploratórias, análise documental, aplicação de questionários e momentos de observação não-participante, pudemos nos aproximar dessas duas realidades, buscando apresentar o perfil dos educadores que participam dos programas educativos nos museus selecionados; analisar a forma como se desenvolve a relação museu-escola e apurar a importância que esses educadores atribuem à arte contemporânea, na formação de crianças e jovens em idade escolar.

A investigação desenvolvida vem contribuir para um maior entendimento do cenário contemporâneo e da relevância do educador enquanto propulsor da literacia visual em nossa sociedade, bem como dos museus e instituições culturais como espaços significativos para o desenvolvimento da inteligência estética. Vem contribuir, ainda, para a compreensão de uma literacia visual que possibilite a crianças e jovens em idade escolar, transformarem-se em espectadores emancipados com capacidade crítica para atuação em uma sociedade dominada pelas imagens do consumo.

Palavras-Chave: Arte, Arte-Educação, Cultura Visual



## **ABSTRACT**

Understanding the contemporary as a time in which the individual-society relation happens in a disconnected and anachronistic manner, that this society which the individual belongs to communicates feverishly through images, and that visual culture corresponds also to the understanding of the messages disseminated by the dominant images, how can we see and perceive that 'entity' without getting dominated by it? How can we find the focus and free ourselves from the power of the invasive and seductive images that result from this society of image and consumption?

Contemporary society is strongly dominated by technological images that invade screens around the globe and convey cultural messages which predominate in most of the planet. What to dress, what to eat, what to drink and what perfume to use, is all being pointed out by the big and bright billboards. The information also comes to us by messages of imagery, something that occurs all over the world and is only a click away. But there are the art images as well. Not only the classical images on traditional museums, but contemporary art images that broke through the barriers of traditional spaces and can now be found in the streets, ghettos, at schools and at the big biennials and spaces designated for that purpose. Contemporary art, that has taken over the banal and the artistic techniques of previous schools, and presented us with the concerns of this society of risk and chaos.

We understand, from this scenario of imagery chaos, that visual literacy would be a form of emancipating children and young people, so they could act critically before the visualities that surround them. Therefore, we foresee the teaching of art and the artistic experience as a path to build that literacy, apart from the awakening of other subjective characteristics in the individual's formation, such as the development of creativity and affectivity and of an ethical and aesthetical sense, in addition to an artistic knowhow. That way, we see the role of educator as the main promoter of this teaching, and the museum-school relation as the path to the necessary artistic experience.

Guided by these concerns, this investigation aims to present the reality lived by art educators and their experiences in contemporary art museums, as well as what they think about the teaching of art and the museum-school relation. With that in mind, we have developed an exploratory

investigation featuring a case study regarding two contemporary art museums: the São Paulo Museum of Modern Art, in Brazil, and the Serralves Contemporary Art Museum, in Portugal. By means of exploratory interviews, documental analysis, questionnaires and moments of non-participant observation, we were able to get closer to these two realities, seeking to present the profile of educators that take part on educational programs in the selected museums, analyze how the museum-school relation is developed and evaluate the importance that these educators attribute to contemporary art, as part of the formation of children and young people in school age.

The investigation that has been carried out comes as a contribution to a broader understanding of the contemporary scenario and the relevance of the educator as a promoter of visual literacy in our society, besides the relevance of museums and cultural institutions as significant spaces to the development of aesthetical intelligence. It also contributes to the comprehension of a visual literacy that allows children and young people in school ages to be transformed into emancipated spectators, with critical ability to act in a society dominated by consumption images.

Keywords: Art, Art-Education, Visual Culture

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. A AVENTURA DA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1. O Contemporâneo ou o momento pós .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2. A Imagem como protagonista na sociedade atual .....</b>	<b>30</b>
<b>1.3. As relações do indivíduo em sociedade e como a condição tecnológica     modificou o seu <i>modus vivendi</i> .....</b>	<b>35</b>
<b>1.4. Entre o pão e a poesia: o contemporâneo .....</b>	<b>40</b>
<b>2. UMA BREVE VIAGEM PELA HISTÓRIA DA ARTE: DO MODERNO AO CONTEMPORÂNEO .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1. Arte Moderna e seus <i>ismos</i> .....</b>	<b>46</b>
2.1.1. A CHEGADA AOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DO NORTE .....	66
2.1.2. ARTE MODERNA NO BRASIL .....	68
2.1.3. ARTE MODERNA EM PORTUGAL .....	69
<b>2.2. De volta à arte moderna .....</b>	<b>71</b>
<b>2.3. Arte e visualidades .....</b>	<b>73</b>
<b>2.4. Sobre a arte contemporânea .....</b>	<b>75</b>
<b>2.5. Sobre os <i>movimentos e meios</i> da arte contemporânea .....</b>	<b>81</b>
<b>2.6. Arte Conceitual ou Conceitualismo? .....</b>	<b>91</b>
<b>2.7. Ainda vanguardas ou provocações de uma nova forma de arte? .....</b>	<b>98</b>
<b>2.8. O que pode a arte? .....</b>	<b>102</b>
<b>3. DA NOÇÃO DE CULTURA À CULTURA VISUAL .....</b>	<b>107</b>
<b>3.1. Cultura Visual: imagem, visão e visualidades .....</b>	<b>115</b>
<b>3.2. A centralidade da imagem na cultura visual .....</b>	<b>123</b>
<b>3.3. As imagens da arte na cultura visual .....</b>	<b>127</b>
<b>4. A EDUCAÇÃO PARA A ARTE: DA CONTEMPLAÇÃO À CRITICIDADE .....</b>	<b>131</b>
<b>4.1. Da Contemplação à experiência artística .....</b>	<b>133</b>
<b>4.2. Da Experiência Estética à Criticidade: para o desenvolvimento de uma     inteligência estética .....</b>	<b>137</b>
<b>4.3. A Educação para Arte e a compreensão da sociedade visual .....</b>	<b>140</b>
<b>5. A LITERACIA VISUAL E O EDUCADOR COMO ÍNTERPRETE .....</b>	<b>147</b>
<b>5.1. Leitura crítica de imagem ou como cigarros, guerra, AIDS e anorexia     vendem estilo de vida e moda: por Douglas Kellner e Moisés Martins .....</b>	<b>149</b>
<b>5.2. O Educador como Intérprete .....</b>	<b>153</b>
5.2.1. O INTELLECTUAL NA CONTEMPORANEIDADE: A VISÃO DE ZYGMUNT BAUMAN .....	155
5.2.2. O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMATIVO: A BANDEIRA DE HENRY GIROUX .....	157
5.2.3. O PROFESSOR COMO SUJEITO CRÍTICO E REFLEXIVO: A LIÇÃO DE PAULO FREIRE .....	158

5.2.4. DO MESTRE IGNORANTE AO ESPECTADOR EMANCIPADO: A PERSPECTIVA DE JACQUES RANCIÈRE.....	160
<b>5.3. O caminho do diálogo: considerações.....</b>	<b>161</b>
<b>6. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>165</b>
6.1. A Escolha do tema .....	166
6.2. Conhecer a realidade: os museus e as práticas dos educadores .....	167
6.3. Os métodos de coleta de dados ou os instrumentos para conhecimento da realidade .....	169
6.3.1. AS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS: CONHECER A REALIDADE DO OUTRO.....	170
6.3.2. O ESTUDO DE CASO: A PARCERIA COM OS MUSEUS.....	174
6.3.3. OS QUESTIONÁRIOS.....	175
6.3.4. OS MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO.....	181
6.3.5. AS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE: OUVIR OS INQUIRIDOS.....	181
6.3.6. A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	182
6.3.7. O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	183
<b>6.4. Sobre Museus.....</b>	<b>183</b>
6.4.1. O MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE SERRALVES.....	186
6.4.2. O MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO.....	190
<b>6.5. Sobre a Pesquisa .....</b>	<b>195</b>
<b>6.6. O Papel da Investigadora .....</b>	<b>195</b>
<b>7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>199</b>
7.1. Apresentação dos inquiridos e seleção da amostra.....	200
7.2. Caracterização da Amostra .....	203
7.3. As práticas culturais dos participantes no estudo: o indivíduo contemporâneo no contexto cultural .....	212
<b>8. DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM SALAS DE AULA ÀS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NOS MUSEUS: QUANDO O PÃO E A POESIA SE COMPLETAM .....</b>	<b>225</b>
8.1. A Relação Museu-Escola .....	226
8.2. A Educação Artística que “alimenta a Alma” .....	232
<b>9. REFELEXÕES FINAIS .....</b>	<b>241</b>
9.1. Quem é esse educador que participa dos projetos educativos no MACS e no MAM/SP? .....	243
9.2. Que educadores para o Contemporâneo? .....	245
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>249</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>261</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>281</b>

### ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES:

Anexo 1: <i>Blowin in the wind</i> , Bob Dylan, 1962 .....	263
Anexo 2: <i>Pão e poesia</i> , Fausto Nilo, 1981 .....	264
Anexo 3: Mapa do O encolhimento do mapa do mundo graças a inovações nos transportes que “aniquilam o espaço por meio do tempo” .....	265
Anexo 4: <i>Parabolicamará</i> , Gilberto Gil, 1991 .....	266
Anexo 5: <i>Amarra o teu arado a uma estrela</i> , Gilberto Gil, 1989 .....	267
Anexo 6: Texto do vídeo de Jean Luc Godard, <i>Je vous salue Sarajevo</i> , 1993 .....	268
Anexo 7: Programa do Projeto com Escolas Serralves 2013/2014 .....	269
Anexo 8: Programa de exposições 2013 – MAM/SP.....	275
Anexo 9: Cartazes de divulgação do programa Contatos com a Arte 2013 – MAM/SP .....	276
Apêndice A: Guião de Entrevista Exploratória .....	283
Apêndice B: QUESTIONÁRIO I (MAM/SP – Brasil) .....	285
Apêndice C: QUESTIONÁRIO I - (MAM/SP – Brasil) .....	287
Apêndice D: QUESTIONÁRIO I (MACS – Portugal).....	289
Apêndice E: Guião de Entrevista em Profundidade com os Professores.....	291
Apêndice F: Classificação por níveis de educação da ISCED .....	292

### ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES:

Ilustração 1: sem título, Gil Vicente, 2008 .....	29
Ilustração 2: <i>Velocidade Abstrata</i> – Giacomo Balla 1913 (Abstracionismo Futurista) .....	47
Ilustração 3: <i>Quadrado Branco sobre fundo branco</i> , Kazimir Malevich, 1917-1918.....	47
Ilustração 4: <i>Guernica</i> , Pablo Picasso, 1937 (Cubismo).....	48
Ilustração 5: <i>O monte Sainte-Victoire</i> , Paul Cézanne, 1904-06 (expressionismo) .....	51
Ilustração 6: <i>Les demoiselles d'Avignon</i> , Pablo Picasso, 1907 (Cubismo) .....	55
Ilustração 7: <i>Les Grandes Baigneuses</i> , Paul Cézanne, 1894-1905 (Expressionismo).....	55
Ilustração 8: <i>Nu descendant un escalier n° 2</i> , Marcel Duchamp, 1912 .....	56
Ilustração 9: <i>Criança geopolítica assistindo ao nascimento do novo homem</i> , Salvador Dali, 1943 (Surrealismo).....	58
Ilustração 10: <i>A Dança</i> , Henri Matisse, 1910 (Primitivismo) .....	59
Ilustração 11 : <i>Roda de Bicicleta</i> , Marcel Duchamp, 1912 (Dadaísmo) .....	61
Ilustração 12: <i>A Fonte</i> , Marcel Duchamp, 1917 (Dadaísmo).....	61
Ilustração 13: <i>Jardim para aviões</i> , Max Ernst, 1936 (Surrealismo).....	63
Ilustração 14: <i>O falso espelho</i> , René Magritte, 1928 (Surrealismo) .....	63
Ilustração 15: <i>Blue Poles</i> , Jackson Pollock, 1953 (expressionismo abstrato).....	67
Ilustração 16: <i>Abaporu</i> , Tarsila do Amaral, 1928 (Modernismo Antropofágico, Brasil) .....	68
Ilustração 17: <i>Autorretrato num grupo</i> , Almada Negreiros, 1925 (Modernismo Português) .....	70
Ilustração 18: Just what is it that makes today's homes so different, so appealing? Richard Hamilton, 1956 ( <i>Pop Art</i> Britânica) .....	83
Ilustração 19: <i>Campbell's Soup</i> , Andy Warhol, 1962 - EUA.....	86

Ilustração 20: <i>Drowning Girl</i> , Roy Lichtenstein, 1963 - EUA .....	86
Ilustração 21: <i>Cães de Barcelona</i> , Paula Rego, 1964Portugal.....	86
Ilustração 22: <i>Ônibus</i> , Rubens Gerchman, 1967 - Brasil.....	86
Ilustração 23: <i>The Holocaust Memorial</i> , George Segal, 1984 - EUA .....	87
Ilustração 24: <i>Plantoir</i> , Claes Oldenburg, 2001 - EUA.....	87
Ilustração 25: <i>White Field</i> , Günther Uecker (G. Zero),1964 - <i>Op Art</i> – Alemanha .....	88
Ilustração 26: <i>Hesitate</i> , Bridget Riley, 1964 – <i>Op Art</i> - Inglaterra .....	88
Ilustração 27: <i>IKB 79</i> , Yves Klein, 1959 - <i>Op Art</i> - França .....	88
Ilustração 28: <i>Little Spider</i> , Alexander Calder, 1940 – Arte Cinética – EUA .....	88
Ilustração 29: <i>Objeto Cinético</i> , Abraham Palatnik, 1964 – Arte Cinética - Brasil .....	88
Ilustração 30: <i>Untitled</i> , Donald Judd, 1968 – Minimalismo - EUA .....	88
Ilustração 31: <i>Standing Brunette I</i> , John de Andrea, 2011 – Hiperrealismo - EUA .....	89
Ilustração 32: <i>Mask III</i> , Ron Mueck, 2005 – Hiperrealismo - Austrália.....	89
Ilustração 33: <i>The Carrier</i> , Patricia Piccinini, 2012 – Hiperrealismo - Austrália .....	89
Ilustração 34: Auto-retrato de Man Ray, 1935 .....	89
Ilustração 35: Picasso pintando um vaso de flores com luzes, 1949.....	89
Ilustração 36: <i>Action Psyché (essa)</i> , de 24 de janeiro de 1974. Tríptico com três fotografias coloridas, Gina Pane, 1974.....	90
Ilustração 37: <i>Shoot</i> , Chris Burden, 1971 .....	90
Ilustração 38: <i>Frame Marca Registrada</i> , Leticia Parente, 1975 .....	90
Ilustração 39: <i>Untitled</i> (Glass on Body Imprints), Ana Mendieta, 1972 .....	91
Ilustração 40: <i>I Like America and America Likes Me</i> , Joseph Beuys, 1974.....	93
Ilustração 41: Frame de <i>Global Groove</i> , Nam June Paik with Charlotte Moorman, 1978.....	93
Ilustração 42: <i>Frame - Imponderabilia</i> , Marina Abramovic e Ulay, 1977 .....	94
Ilustração 43: <i>Frames - Art must be beautiful, artist must be beautiful</i> , Marina Abramovic, 1975 .....	94
Ilustração 44: <i>Spiral Jetty</i> , Robert Smithson, 1970 .....	95
Ilustração 45: <i>Two Stage Transfer Drawing</i> , Dennis Oppenheim, 1971 .....	96
Ilustração 46: <i>Envelopoema</i> , 1989 e <i>Transparente</i> ,1976 - Paulo Bruscky .....	97
Ilustração 47: sem título, sd, da série <i>Cartemas</i> .....	97
Ilustração 48: <i>Índio Uaika</i> , Amazonas, Cartemas.....	97
Ilustração 49: <i>Trouxa Ensanguentadas</i> , Artur Barrio, 1969 .....	100
Ilustração 50: <i>Frames</i> do filme, <i>Memograma</i> , Filipa César, 2010 .....	101
Ilustração 51: <i>Frames</i> do video, <i>Flooded McDonald's</i> , Superflex, 2009 .....	102
Ilustração 52: <i>O naufrago</i> , Quino, s/d .....	107
Ilustração 53: <i>Je vous salue Sarajevo</i> , frames do filme, Jean-Luc Godard, 1993 .....	115
Ilustração 54: <i>Arte Moderna e Contemporânea</i> ,tirinha-provocação, André Dahmer, s/d .....	131
Ilustração 55: <i>Frames</i> do video <i>A coleta da neblina</i> , Brígida Baltar (1996-2004) .....	134
Ilustração 56: Anúncios de cigarros Marlboro, 1975, 1976 e 1977 - Brasil.....	151
Ilustração 57: Anúncios de cigarros Virginia Slims, 1972, 1976 e 1980 .....	151
Ilustração 58: Anúncios da Benetton: <i>Realidade</i> , 1992 e <i>Soldado Conhecido</i> , 1994. ....	152
Ilustração 59: Anúncios Nolita , 2007 .....	152
Ilustração 60: Seleção de imagens de divulgação do Museu de Arte Contemporânea de Serralves (MACS), Porto.....	186
Ilustração 61: Seleção de imagens dos encontros com professores do <i>Projeto com Escolas</i> 2013/2014 – MACS .....	188

Ilustração 62: Seleção de imagens de divulgação do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP) .....	191
Ilustração 63: Seleção de imagens dos encontros com professores do projeto <i>Contatos com a Arte</i> 2013 – MAM/SP .....	193

## ÍNDICE DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS:

Gráfico 1: Participação de professores brasileiros e portugueses na Amostra .....	204
Gráfico 2: Idade <i>versus</i> tempo de atuação na carreira docente, por museu.....	208
Gráfico 3: Formas de Conhecimento da Programação Educativa .....	213
Gráfico 4: Anos de Participação nas Ações Educativas.....	216
Gráfico 5: Percentual das Práticas de Visitação dos Professores aos museus estudados .....	220
Quadro 1: Relação das pessoas entrevistadas na fase exploratória .....	173
Quadro 2: Correspondência entre os Níveis de Ensino em Portugal e no Brasil de acordo com a ISCED .....	205
Quadro 3: Comparativo Professor típico TALIS x Professor típico Grupo de Estudo .....	211
Quadro 4: Classificação por níveis de educação da ISCED.....	292
Tabela 1: Identificação dos participantes dos encontros formativos no MAM/SP e MACS/Porto .....	202
Tabela 2: Identificação dos participantes no MAM/SP e MACS/Porto .....	203
Tabela 3: Quantitativo de Professores por Atuação em cada Nível de Ensino em Portugal e no Brasil .....	205
Tabela 4: Áreas de Formação dos Professores .....	206
Tabela 5: Identificação dos Professores por Sexo .....	209
Tabela 6: Frequência com que Participa das Ações Educativas.....	218
Tabela 7: Participação em outras ações educativas em Arte Contemporânea.....	219
Tabela 8: Visita a exposições de arte contemporânea em outros museus.....	221

## LISTA DE ABREVIATURAS

Bienal/SP	Bienal Internacional de Arte de São Paulo, Brasil
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Portugal
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado, São Paulo, Brasil
FBSP	Fundação Bienal de São Paulo, Brasil
Fundaj	Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Brasil
ICOM	International Council of Museums
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
MAC/RJ	Museu de Arte Contemporânea do Rio de Janeiro, Brasil
Mackenzie	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil
MACS	Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Porto, Portugal
MAE/USP	Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, Brasil
MAES/ES	Museu de Arte do Espírito Santo, Vitória, Brasil
MAM/RJ	Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Brasil
MAM/SP	Museu de Arte Moderna de São Paulo, Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

UFF	Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo, Brasil



## INTRODUÇÃO

Esta investigação insere-se no Doutoramento em Estudos Culturais, na área da Sociologia da Cultura. A sociedade contemporânea, na qual os fenômenos sociais possuem alcance global e podem ser visualizados e até ‘curtidos’ em tempo real — graças ao desenvolvimento da alta tecnologia e às inovações nos meios de comunicação —, é também caracterizada pela possibilidade do questionamento crítico sobre si mesma, de uma forma muito mais acelerada do que aquela à qual estávamos acostumados, cerca de meio século ou mais, tempos em que o pensamento modernista e a crença no progresso da ciência e dessa tal tecnologia era uma coisa do futuro. Passados sessenta anos, o futuro nos encontra no aqui e agora desse tempo real transformado em imagem. Se dantes pautávamo-nos nas leituras de densos exemplares impressos, em busca de um conhecimento aprimorado, quer seja científico ou filosófico, quer seja de prazer literário, era na palavra que encontrávamos a ciência e o prazer, a cura para as questões mundanas e da alma. Era também por meio da palavra escrita que registrávamos as nossas inquietações e o resultados de nossos estudos. E para que tudo isso se processasse era preciso tempo, um outro tempo de pesquisa e reflexão, amadurecimento e difusão da informação.

Mas o tempo trouxe-nos ‘à velocidade da luz’, a ciência e o desenvolvimento das tecnologias — especialmente da comunicação e dos transportes —, e o indivíduo contemporâneo tornou-se mais ágil e próximo do mundo real, porém de uma forma mais complexa. Pois esse mundo, mais complexo, conseguiu transformar a realidade num momento virtual, ou seja, estamos próximos sem necessariamente ‘estarmos’. O que para nós nos parece bastante comum e aceitável, já foi um paradoxo. Como se poderia estar sem estar-se presencialmente? Por meio da imagem. A imagem que antes fora a representação de uma realidade estável, sofreu alterações no decorrer dessa transformação de mundo, passando de meramente figurativa para uma imagem mais representativa do ponto de vista comunicacional. No caso das imagens da arte passamos de uma *Gioconda*, de Leonardo da Vinci — pintada no século XVI, com técnicas rebuscadas e um traço perfeito do seu autor, ícone do belo por várias gerações — à *Gioconda* de Marcel Duchamp, cópia alterada ou ressignificada pelo artista moderno, em início do século XX. Nesse caso, a intervenção foi feita pelo artista em um postal ilustrado que reproduzia a obra original em exposição no Museu do Louvre, Paris. A mesma ‘senhora’

reproduzida e alterada, passa a ter outro sentido e significado, passa a ser a *Gioconda* de Duchamp ou simplesmente *L.H.O.O.Q* (título atribuído à obra alterada, espécime de trocadilho observando-se a pronúncia em francês), que não guarda correspondência com a pintura de Da Vinci a não ser pela apropriação da imagem em si.

Sim, tudo isso parece muito mais complexo do que poderia ser, afinal seria apenas um caso de ‘adulteração’ de imagem. Porém, estamos a falar de imagem e de tempo, do que é real e virtual em simultâneo. Se um postal havia de percorrer o mundo por meio de um sistema de correios ou nas malas dos viajantes e apreciadores desses cartões, hoje simplesmente fotografamos e ‘postamos’ numa página de uma rede social à nossa escolha e aquela imagem passa a percorrer o mundo, para quem a quiser visualizar. Aquele retrato de uma realidade capturada num fragmento de tempo, por uma pessoa qualquer, passa a compor a ideia de um lugar ou de um objeto ou pessoa, ali identificado e nunca antes visto por outros milhares de pessoas ao redor do mundo. E assim esse nosso mundo passa a ser compartilhado, aos pedaços e aos milhares, num fragmento de tempo qualquer, à escolha daquele que observa. A imagem multiplicada de forma desordenada devido aos meios tecnológicos passa a invadir os nossos espaços públicos e privados. E como vamos lidar com elas, de que forma as poderemos ler e interpretar, quais os seus códigos e que outras informações carregam para além daquilo que aparentam?

Nesse mundo mais complexo e fragmentado, a busca pelo conhecimento levou diversos intelectuais a refletirem sobre esse novo cenário que nos dominava. As novas percepções de tempo e distância superaram as barreiras geográficas e temporais num sentido novo, daquilo que é virtual, posto que as leis clássicas da física, estas ainda permanecem, mas também passam a integrar um novo léxico. Palavras como fluidez e resiliência e conceitos de tempo e espaço passam a constituir o glossário das ciências do homem e da sociedade, a sociologia, a filosofia, a antropologia e as ciências da comunicação trabalham com e para um novo indivíduo em uma nova sociedade. Para tanto serão precisas novas leituras de mundo e o desfazimento de conceitos rígidos e cristalizados por séculos. E é nesta dobra do tempo que nos encontramos nós, indivíduos contemporâneos, atônitos e ansiosos por perceber o mundo em que vivemos. Mas o que será esse indivíduo contemporâneo e essa noção de tempo e espaço, imagem, realidade e virtualidade?

Essas indagações e possibilidades diversas chegaram às nossas vidas de forma acelerada, há cerca de um século e meio, seguindo os rasgos de desenvolvimento iniciados com a Revolução Industrial. Cem anos parecem-nos um tempo muito curto para uma espécie que habita o planeta terra há milhares de anos. Antes de forma nômade e à mercê do que oferecia a natureza e bastante sujeito às intempéries. Há apenas uma dúzia de milhares de anos, *circa*, começou a desenvolver a agricultura e, a partir daí, a noção de sustentabilidade e a possibilidade de fixação em determinado lugar. Esse ‘momento’ da história da humanidade é um marco para o desenvolvimento da vida em sociedade. Podemos dizer que a partir dessa fixação, surge o processo de desenvolvimento do ser social e também o início de uma sociedade na qual a família e a propriedade passam a ter outro sentido e valor. Portanto, esses últimos 150 anos trouxeram uma série de avanços científicos e tecnológicos que fizeram entrar em colapso a sociedade e o indivíduo da forma como até então existiam. Foi um turbilhão que abalou o processo evolutivo. Em termos temporais, é um percentual ínfimo de um tempo que alterou a nossa longa existência em sociedade.

A imagem e virtualidade de que falamos dizem respeito a esse tempo acelerado em que nos encontramos e a essa nova forma de sermos e estarmos nesse mundo. Estamos cá mas temos as imagens do mundo ao alcance de um clique em nossos portáteis ou mesmo de um deslizar dos dedos nos eletrônicos táteis. De Recife a Braga são cerca de oito horas e quinze minutos, sem considerarmos a necessária parada em Lisboa, quando a escolha é a companhia de transportes aéreos portugueses. Houvesse voo direto talvez pudéssemos economizar meia hora, melhor dizendo, acelerar o curso da viagem. Se voltarmos aos eletrônicos, essa viagem que realizou a investigadora para dar conta de seus estudos doutorais não levaria mais que alguns segundos numa aplicação devida. Um clique e um boneco virtual já está a passear por uma ou outra cidade e a mostrar-nos o registro de suas paisagens. Imagem e virtualidade, tecnologias diversas nos levam a várias partes do globo terrestre por meios diversos, de formas diversas. Da mesma forma ocorre com as pessoas que conhecemos e as que queremos conhecer, um clique, uma chamada, um toque e já estamos em conexão com o outro, a ver e a comunicar.

A comunicação também foi amplamente beneficiada e alterada por essa aceleração tecnológica e está, também, amplamente relacionada com o processo de difusão do

conhecimento, dos fatos e de suas visões e, com isso, com a disseminação de um modelo cultural hegemônico, mas não só. Também as culturas marginais<sup>1</sup> beneficiam do desenvolvimento das tecnologias da informação. Dado esse salto tecnológico, essa possibilidade de converter a imagem em padrões numéricos binários, 0 e 1, esse ente sedutor ganhou um enorme espaço em nossas vidas e na forma como nos comunicamos e consumimos. Cultura, arte, comércio, moda, alimentação e saúde podem ser difundidos e representados por meio das imagens. E que imagens são essas?

As imagens reprodutivas de que falamos são as imagens dos média, as imagens reproduzidas nos ecrãs. Imagens da comunicação, da propaganda e do jornalismo, as imagens do consumo. Entretanto, ainda existem as imagens da arte, aquelas que não se podem generalizar ou reduzir a um denominador comum ou a uma única classificação. São imagens artísticas e são variadas, representam uma manifestação do indivíduo em sociedade e também as inquietações, os incômodos dessa sociedade. Hegemônica ou marginal, cada sociedade produz seus símbolos e representações, porém as imagens da arte atual, da arte contemporânea resultante das modificações desse último século acelerado, estas possuem suas propriedades distintas, suas peculiaridades e não podem ser confundidas com as imagens do consumo, as imagens dos *mass media*. Chegamos num ponto fulcral em que se insere esta tese doutoral, as imagens da arte em uma sociedade contemporânea, em um mundo acelerado e invadido por tantas outras imagens do consumo e da massificação cultural.

Habituamo-nos no decorrer dessas últimas décadas a lidar com os aparelhos eletrônicos, TV, computadores, consolas de jogos, *tablets* e tantos outros *gadgets* que nos trazem informação e distração. Também esses podem nos trazer imagens artísticas, desde que as busquemos. O fato é que a aceleração tecnológica nos trouxe a possibilidade de fazermos milhares de escolhas sobre as imagens que queremos ver e as informações que queremos ter, ‘zapeamos’ na TV, ‘navegamos’ na net e vamos nos habituando a um certo padrão de imagem que reconhecemos de forma simples e fácil. Imagens cujos códigos são de fácil tradução. Assim como determinados alimentos prontos, padronizados, temos também, imagens fáceis que nos conformam. E como podemos aprender a lidar com essas imagens e perceber as suas

---

<sup>1</sup> No sentido estrito daquelas que fogem ao padrão mais comumente conhecido, que estão a circular em outros ambientes e com características peculiares.

verdadeiras mensagens, como sairmos da confortável condição de consumidores passivos para espectadores ativos, emancipados, sujeitos críticos e reflexivos?

Essa é uma condição que não se dá de forma simples, é uma condição que exige preparo e dedicação por parte de um sujeito muito ativo de nossa sociedade, os educadores, em especial educadores dedicados às artes visuais, mais ainda, artes audiovisuais visto que as imagens podem estar fixas ou em movimento e podem estar – muitas vezes estão – associadas a um discurso oral que as representa e consolida o seu papel. Porquanto, também as artes sofreram alterações e incorporaram as novas tecnologias às suas formas de representação e aos seus suportes imagéticos. Toda essa evolução artística e tecnológica exigiu desse educador um grande esforço para manter-se atualizado na temática específica das artes visuais contemporâneas e um esforço ímpar para levar até seus educandos essa nova percepção de arte e mundo.

O presente estudo veio na sequência dos trabalhos desenvolvidos pela investigadora no período em que esteve à frente da Coordenação das Ações Educativas da Fundação Joaquim Nabuco<sup>2</sup>, no Recife, Brasil. Naquela ocasião teve a oportunidade de conhecer e vivenciar o ambiente da Arte Contemporânea e coordenar ações educativas que possibilitassem um melhor entendimento e familiarização com esse campo artístico que envolvia exposições de artes visuais, mostras de videoarte e sessões de cinema e outras produções audiovisuais. Essas ações educativas ocorriam de várias formas: I. por meio de encontros com educadores de escolas públicas e privadas e artistas e curadores em artes visuais; II. através de sessões de cinema para diversas turmas de escolas públicas, seguidas de conversas ou atividades que proporcionassem uma maior percepção dos grupos de educadores e alunos para com a obra e viabilizassem um maior entendimento daqueles grupos escolares; III. pela exibição e mostras de outros formatos audiovisuais, em especial a videoarte, seguidos de debates com artistas, educadores e curadores convidados; IV. através de cursos de atualização em artes visuais voltados para os professores da rede de ensino pública e privada, entre outras.

---

<sup>2</sup> A investigadora é servidora pública federal pertencente à carreira de Ciência e Tecnologia na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)/PE, órgão do Ministério da Educação (MEC) do Brasil e coordenou as Ações Educativas da Diretoria de Cultura daquela instituição, sendo responsável por projetos educativos na área das artes contemporâneas, incluindo o cinema, o audiovisual e a videoarte, no período de 2006 a 2011, quando se inscreveu para a realização deste Doutorado.

Todas as ações desenvolvidas compunham o processo de mediação cultural, ou ainda, de interação entre educadores de escolas e a produção cultural contemporânea, mediada por educadores daquele espaço cultural (Fundaj). Para cada atividade desenvolvida precediam-se leituras de textos de filósofos contemporâneos como Jacques Rancière, Walter Benjamin, Paul Sartre e outros tantos pensadores que trouxeram novas formas de encararmos a sociedade contemporânea e as suas produções artísticas. Do ponto de vista da metodologia, os educadores seguiam o modelo da Ana Mae Barbosa, conhecido por *Abordagem Triangular*<sup>3</sup>. Os trabalhos desenvolvidos tinham como foco os professores e alunos das diversas escolas mas, em especial, das escolas públicas, pelo fato de atuarmos num órgão público vinculado ao MEC que, a despeito da livre participação da iniciativa privada na educação, visa uma democratização do acesso a um ensino público de qualidade. O Serviço Educativo da Fundação Joaquim Nabuco contava com uma equipe de arte-educadores, contratados temporariamente, e monitores (estagiários) do campo das Artes Visuais, das Ciências Sociais e das Humanidades e atuava em conjunto com as Coordenações de Artes Visuais e de Cinema, na promoção de palestras, seminários, ciclo de debates e também cursos de curta duração. Nesses eventos era frequente recebermos artistas, curadores, pensadores, educadores e profissionais de áreas afins, que pudessem interagir e dialogar com as temáticas da contemporaneidade de uma forma geral.

De forma mais específica, os projetos de formação desenvolvidos pelo Serviço Educativo da Fundaj eram direcionados à atualização dos professores, nas linguagens artísticas contemporâneas. Com esse propósito, a cada exposição ou mostra de vídeos eram estudadas e identificadas as linguagens artísticas a serem apresentadas, as possibilidades de interação com outras áreas do conhecimento, estudos sobre o artista e suas produções, o contexto em que a obra fora desenvolvida, artistas relacionados, pensadores que contribuíam para um melhor entendimento das obras e que fundamentaram o pensamento dos artistas. Com base nesses estudos era desenvolvido material pedagógico, de apoio didático, para o professor, que seria entregue e apresentado durante o encontro que antecedia as exposições estudadas. Também eram desenvolvidas propostas de atividades para os professores trabalharem com seus alunos em sala de aula e, a depender da exposição, havia um encontro dos educadores com os jovens

---

<sup>3</sup> A *Abordagem Triangular* é uma adaptação do modelo norte-americano de ensino da Arte, chamado *Discipline-Based Arte Education (DBAE)*, que tem ênfase em quatro disciplinas para o desenvolvimento da compreensão, da criticidade, da fruição e do fazer artístico, quais sejam, história da arte, estética, crítica e produção. Na proposta de Ana Mae, a ênfase é numa abordagem integrada da leitura e contextualização da obra de arte com o fazer artístico, numa visão multicultural da produção artística.

artistas em exibição. Todo esse trabalho de pesquisa visava contribuir para que cada educador pudesse fazer a mediação das exposições com suas turmas e, a partir dos trabalhos desenvolvidos com o Serviço Educativo, beneficiar de uma melhor forma de interação com aquelas produções artísticas.

Durante o período de atuação à frente daquela coordenação, a investigadora teve a oportunidade de conhecer outros espaços que atuam com a Arte Contemporânea no Brasil, e que são referências, tanto na qualidade das exposições que realizam quanto na forma como desenvolvem seus projetos educativos. Por exemplo, o Museu de Arte Moderna de São Paulo, o Museu de Arte Contemporânea do Rio de Janeiro, o Instituto Tomie Ohtake em São Paulo, o Instituto Cultural Inhotim em Minas Gerais, para citar os mais reconhecidos, além de outras instituições culturais da cidade do Recife. Foi a partir do cenário das ações desenvolvidas nos serviços educativos e do envolvimento com os educadores, que desenvolvemos o interesse em estudar essa realidade das ações educativas em instituições de arte contemporânea e o seu valor no processo de atualização dos professores e da melhoria educacional de crianças e jovens em idade escolar.

Para uma necessária compreensão desse cenário dos últimos 150 anos, *circa*, identificamos algumas questões centrais que diziam respeito à condição do indivíduo nesta sociedade e às mudanças ocorridas desde então. No período em análise, a nossa sociedade já industrializada passou a ser uma sociedade do espetáculo, do consumo e do anestesiamiento do indivíduo (Baudrillard, [1970]1995; Debord, [1967] 2008; Martins, 2011). Passou-se a viver o período da videosfera, do predomínio da imagem manipuladora, diabólica, reprodutível e homogeneizadora (Benjamin, [1936-39]1992; Debray, 1993; Martins, 2011). Diante dessa supervalorização, foi sendo construída uma sociedade na qual a representação da realidade vem a ser maior que ela própria, em que o espetáculo importa mais que a vida real, passou-se a viver uma vida em simulacro (Baudrillard, [1981]1991). O indivíduo, nessa conjuntura, inquieta-se e mobiliza-se para ser e estar nesse novo cenário que o aflige e atormenta.

Estávamos num cenário que diferia, de forma singular, de tudo o que o homem moderno já conhecia e para o qual ele havia que preparar-se para compreender, atuar e viver essa nova condição. Diante desse contexto, muitos pensadores teorizaram a nova sociedade: pós-moderna, hipermoderna, sobremoderna, acelerada, líquida (Augé, 1994; Bauman, 2001; Harvey,

[1989]2001; Lyotard, [1979]1989, 2008; Lipovetsky & Charles, 2011; Maffesoli, 1990, 2011), eram muitas as possibilidades e interpretações para o momento em que viviam. Para efeitos da presente tese doutoral, adotamos o conceito de Contemporâneo (Agamben, 2008; Martins, 2011), que para nós define as mudanças pelas quais passamos e o momento em que nos encontramos. O indivíduo, jogado no turbilhão da contemporaneidade, enfrenta a aventura dessa travessia da era das certezas para a era dos riscos, das incertezas e do caos (Berman, 1986; Martins, 2011).

Esse período que beira os anos de 1960 a 1990, *circa*, momento em que com maior ênfase se notava a transposição do moderno para o que estava por fim, para aquilo que se descortinava como o contemporâneo, foi o momento do fim das grandes narrativas (Lyotard, [1979]1989), o fim da história, o fim da arte da forma como até então a conhecíamos (Danto, [1997]2006). E esse momento final da arte, mais especificamente, era o início da uma nova forma de fazer e de ver a arte como um ato político e de inquietação diante dos valores congelados da sociedade moderna. Foi no campo das artes que essas transformações fizeram-se mais presentes (Bauman, [1987] 2010; Rancière, 2010). Do ponto de vista das artes visuais, essa nova forma de atuação dos artistas precedeu uma nova forma de ser espectador, uma nova condição de fruição artística e estética (Rancière, [1987]2010; 2010). Era preciso perceber a obra, envolver-se, ser ator e espectador de sua história. Era um momento de viragem, também e muito especialmente, para o indivíduo.

De que forma o indivíduo contemporâneo poderia portar-se diante da força da imagem e das imagens da arte, ser capaz de percebê-las em seus vastos sentidos adjacentes e ser crítico perante a sociedade em que se encontrava, fugindo ao lugar-comum de apenas absorver as mensagens hegemônicas por ela repassadas (Barber, 1995). Vimos então que outras duas questões permeavam o presente estudo, a questão da cultura e a da educação. E para dar conta de questões tão diversas e especiais para a compreensão de temas de nossa atualidade, o campo de investigação dos Estudos Culturais seria o lugar de atuação por excelência, para que pudéssemos desenvolver a presente investigação numa zona de interseção que compreende diversas áreas das ciências sociais e humanidades e compor o mosaico desta sociedade em evidência.



Com essa perspectiva e o olhar voltado para o papel da educação para a arte na formação de crianças e jovens emancipados, com possibilidade de tornarem-se cidadãos críticos e reflexivos (Hernández, 1997; Hernández, Miñarro, & Viadel, 1991; Freire P. , 1970; Freire P. , [1996] 2011), direcionamos nossa investigação para esse viés, na perspectiva da cultura e da literacia visual. Com vista à aproximação da produção artística contemporânea e dos espaços que garantem a sua existência, identificamos museus e projetos educacionais voltados para a formação de professores e alunos, com o intuito de contribuir para um melhor entendimento dessa expressão artística. Desta forma reconhecemos a importância dos espaços culturais, como espaços que possibilitam uma melhor compreensão das imagens da arte, onde professores e alunos podem melhor perceber o contexto em que as obras são concebidas e estabelecer diálogos necessários e constitutivos de sentidos, em conjunto com os educadores dos museus.

Diante desse diálogo intercultural, as ações educativas em Arte Contemporânea procuram despertar o senso crítico e trabalhar interdisciplinarmente, contribuindo para uma apropriação de conceitos artístico-estéticos e sociais, através da filosofia, da sociologia e da arte como temáticas centrais. Pensar a arte inclui pensar a cultura, o contexto em que a obra foi produzida e a História da Arte, entendendo a obra de arte como um resultado da produção cultural, do fazer humano que comunica através do uso de formas de linguagem próprias, para as quais se necessita de uma certa formação. Poderíamos dizer que educar para e pela arte é uma forma de ‘alfabetização’ em uma linguagem específica que nos instrumentaliza para fazer face a novas leituras de mundo.

Dessa forma foram selecionados o Museu de Arte Contemporânea de Serralves, no Porto e o Museu de Arte Moderna de São Paulo, para a realização do nosso trabalho empírico. Ambos os museus atuam com Arte Contemporânea e desenvolvem ações educativas, projetos, em parceria com escolas públicas. A escolha dos museus teve como critério a representatividade nos cenários locais, Portugal e Brasil, e as atuações internacionais, tanto no acolhimento de obras e exposições quanto na difusão de uma cultura artística contemporânea.

Com o propósito de contribuir para um maior entendimento desse quadro social de educação para a arte contemporânea em nossa sociedade da imagem, esta investigação tem como objetivo (i) apresentar o perfil dos educadores que participam dos programas educativos

nos museus selecionados; (ii) analisar a forma como se desenvolve a relação museu-escola e (iii) examinar a importância que os professores atribuem à arte contemporânea, na formação de crianças e jovens em idade escolar. Para dar conta de atender aos objetivos propostos, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de cariz qualitativo, em que os momentos de observação e as falas dos educadores foram de fundamental importância para melhor compreensão das questões subjetivas. Estivemos sempre conscientes dos nossos limites, inclusive geográficos. Assim, as nossas opções metodológicas levaram em conta essas questões, procurando atentar na importância da contribuição que podíamos dar para um maior entendimento do cenário cultural em análise.

A escolha por uma análise qualitativa teve por objetivo viabilizar o conhecimento de uma realidade específica, por meio de um trabalho empírico que buscou apresentar as relações entre os atores participantes e a contemporaneidade, cujo foco foi sempre o indivíduo e a sua relação com o tema da arte contemporânea, com a sua importância para formação de crianças e jovens e a relação museu-escola. Esta investigação foi desenvolvida em duas etapas que ocorreram em paralelo: por um lado, a revisão bibliográfica e a leitura dos teóricos para embasamento das questões suscitadas e das respostas obtidas; por outro lado, o desenvolvimento e a aplicação de inquéritos, bem como a observação dos educadores participantes dos momentos formativos. Inicialmente pensamos apresentar a situação dos serviços educativos nos espaços dos museus e o papel deles na atualização dos professores. Com o início do trabalho empírico, de imediato destacou-se o papel do educador participante, a partir da aplicação dos questionários e ainda mais nos momentos de observação no MACS. Portanto, iniciada a questão empírica, a nossa pergunta de partida passou a ser a seguinte: Qual o perfil dos educadores participantes dos projetos educativos do MACS e do MAM/SP? Com base nessa questão inicial, desenvolvemos mais duas questões transversais, porém não menos importantes: Como o professor via a relação museu-escola e quais os impedimentos? Qual o contributo da Arte Contemporânea para a formação de crianças e jovens?

Assim, com base na metodologia escolhida, aplicamos os questionários e empreendemos análises estatísticas e sócio-culturais de todo o material coligido.

A presente tese encontra-se estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, “A Aventura da Contemporaneidade”, procuramos apresentar a passagem do moderno para o contemporâneo, sob a perspectiva das mudanças vividas pela sociedade ao longo dos últimos 150 anos, à luz do surgimento e solidificação do comunismo e do capitalismo, enquanto ideologias políticas e socioeconómicas falhadas e que levaram à perda de confiança do homem contemporâneo na sociedade que daí resultou. As novas formas de ser e estar neste mundo que resultaram desse cenário e as designações apresentadas por diversos autores, desde a pós-modernidade à modernidade tardia e contemporaneidade, também foram discutidas e analisadas.

Outro tópico que abordamos foi o papel da imagem ao longo do tempo, enquanto agente influenciador da nossa noção de mundo, e algumas perceções sobre o que daí adveio, como a noção de ‘sociedade do espetáculo’, defendida por Guy Debord. Seguindo essas ideias, foi apresentada a discussão em torno da forma como o consumismo e o desenvolvimento da tecnologia, em especial da comunicação, da informação e dos transportes, afetou a forma como o indivíduo conduz as suas relações pessoais e como se vê a si próprio, encurralado num paradoxo entre o individualismo crescente e a necessidade de vivência em grupo. Por fim, fizemos uma apresentação contextual de excertos de músicas e textos que funcionam como um espelho dos cenários políticos, sociais e económicos das épocas às quais foram criados.

No âmbito das referidas alterações sociais, no segundo capítulo, “Uma Breve Viagem pela História da Arte: do Moderno ao Contemporâneo”, tratamos de que forma essas mudanças experimentadas pela sociedade se traduziram artisticamente, apresentando a evolução da arte do séc. XIX ao séc. XXI, passando pelo despertar dos vários movimentos artísticos da arte moderna, as suas origens, motivações, características e influências, e a forma como se relacionam entre si, bem como pela atuação dos movimentos artísticos nos Estados Unidos da América, no Brasil e em Portugal, tendo sido apresentados alguns dos nomes de maior impacto em cada país.

A propósito da consolidação da arte contemporânea, enquanto movimento artístico que se distingue da arte moderna, importou analisar de que forma se faz esta distinção, através do que a caracteriza e das visões existentes a seu respeito. Foi também abordada a entrada da arte nos *mass media*, que a tornou mais acessível a grande parte da população e promoveu a criação de movimentos inovadores, através da integração da arte contemporânea com a

tecnologia e da quebra de paradigmas da arte convencional, por meio de manifestações como a *pop art*, a *body art* e a videoarte. Discutimos ainda a arte contemporânea enquanto elemento social, que quebra noções pré-estabelecidas, choca e suscita críticas.

Assim como a arte quebra noções pré-estabelecidas e origina discussões no que concerne ao seu significado, também a noção de cultura está longe de ser consensual. Neste seguimento, no terceiro capítulo, “Da Noção de Cultura à Cultura Visual”, apresentamos o entendimento de vários autores no que diz respeito a este tema, assim como o conceito de cultura visual e a distinção entre visão e visualidade.

No mundo em que nos inserimos, e no qual todos os dias entramos em contacto com uma infinidade de imagens, parece fazer sentido haver um campo de estudos focado exclusivamente nesta matéria. E mais do que isto, a arte assume um papel primordial quanto ao questionamento dos modelos culturais, dado que em meio à imensidão de informação com a qual somos confrontados, assume-se de fundamental importância que saibamos analisar e seleccionar o que é arte de facto e o que é “ruído”, e que saibamos interpretá-la corretamente, dado que a mesma expressão artística pode ser percebida de inúmeras formas, consoante o olhar de quem a vê. Sob esta perspectiva, foi discutida a arte como um movimento de exceção numa sociedade dominada por imagens hegemônicas.

Dado este leque de possíveis interpretações, torna-se fundamental educar, desde cedo, as crianças e os jovens para a arte. Desse assunto tratamos no quarto capítulo, “A Educação para a Arte: da Contemplação à Criticidade”, referindo a importância da contemplação da arte por parte dos jovens, através da detecção e estímulo das aptidões naturais de cada um. Neste âmbito, analisamos a importância da educação para a arte nas escolas, como forma de melhor compreender a nossa sociedade visual e de podermos ser protagonistas nessa sociedade, e foi apresentada a forma como se deu o surgimento do ensino da arte no Brasil e em Portugal, assim como o desenvolvimento de metodologias específicas de ensino.

Buscando um aprofundamento mais específico na figura do educador, no quinto capítulo, “A Literacia Visual e o Educador como Intérprete”, trouxemos uma reflexão sobre a literacia visual e a importância que acarreta, no sentido de formar seres capazes de interpretar autonomamente as imagens que veem. O papel do educador enquanto intérprete foi então

contemplado, por meio das visões de Giroux, Paulo Freire e Jacques Rancière e das diferentes nuances que caracterizam a percepção de cada um dos autores sobre o tema.

Passando mais concretamente para o trabalho desenvolvido, no sexto capítulo, “Percurso Metodológico”, foi apresentada a fundamentação da escolha do tema da presente tese, bem como a subsequente exposição da problemática existente, tendo sido dada ainda a devida atenção aos métodos de pesquisa e aos materiais utilizados durante a mesma. Fizemos uma breve apresentação das instituições utilizadas como referência, o Museu de Arte Contemporânea de Serralves e o Museu de Arte Moderna de São Paulo, e por fim, uma reflexão sobre o papel da investigadora.

No sétimo capítulo apresentamos uma explicação pormenorizada de toda a pesquisa levada a cabo, por meio das observações, entrevistas e questionários elaborados, acompanhada da respetiva análise desses mesmos dados.

No oitavo capítulo procedemos à exposição das opiniões e pontos de vista dos professores que participaram nas ações formativas, no que diz respeito aos temas que serviram de base para a investigação conduzida, nomeadamente sobre o que motivou a sua participação nas ações formativas, mas também sobre o ensino da arte contemporânea e a relação museu-escola, entre outros.

No nono e último capítulo apresentamos as questões identificadas nas análises empreendidas como pontos de reflexão entre as nossas questões teóricas e o educador atuante e participante em projetos educativos que buscam fortalecer a importância do estudo da arte e a sua contribuição para uma atuação consciente neste cenário contemporâneo. A partir dos dados obtidos, das vivências e das leituras teóricas, finalizamos apresentando um perfil dos educadores para uma sociedade contemporânea. Buscamos, sobretudo, contribuir para uma melhor atuação como indivíduos contemporâneos, por meio de uma literacia visual que nos permita emergir de uma condição anestesiada para um conhecimento estético crítico.

Na ocasião, importa esclarecer que a presente tese foi escrita por uma investigadora brasileira e, portanto, segue uma tendência brasileira em sua forma, a despeito das influências de termos e expressões lusitanos, adquiridos nos anos de convívio em terras minhotas. A presente tese segue as regras do Acordo Ortográfico de 1990, respeitando a sua aplicabilidade

ao português do Brasil. A investigadora, no entanto, em respeito às normas portuguesas e para não haver confusão entre as grafias, escolheu a palavra média, para designação dos meios de difusão da informação. As traduções aqui presentes, em inglês, francês e espanhol, foram realizadas pela autora.

## 1. A AVENTURA DA CONTEMPORANEIDADE

Ao iniciarmos esse texto apropriando-nos da ideia contida no subtítulo da obra do filósofo norte-americano, Marshal Berman, *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade* (1986), quisemos dar o tom da extraordinária jornada iniciada pelo ser humano há cerca de dois séculos: a travessia do moderno para o contemporâneo, num ambiente de desassossego e inquietação (Martins, 2011). As transformações ocorridas nesse breve período da história da humanidade se processaram de uma forma acelerada, desestabilizando a condição humana de ser e estar nesse mundo, de produzir e de fruir, de se relacionar e de comunicar. O progresso iniciado na modernidade revolucionou a estrutura social de uma época.

A passagem do século XIX para o século XX trouxe à baila a discussão a propósito das grandes alterações sociais e filosóficas decorrentes desse progresso e a Revolução Industrial foi sua grande impulsionadora. A substituição dos artefatos manuais pela produção industrial, em larga escala, e a aceleração da produção viabilizada pelo desenvolvimento tecnológico culminaram na abundância de novos produtos que trariam ao homem moderno sua grande redenção em termos de uma vida melhor — dos bens domésticos aos transportes, do vestuário à comunicação. Os novos produtos prometiam a ‘felicidade’ embalada e para pronta-entrega, ou ainda a imagem fetichizada sob a forma da mercadoria que representaria a tal ‘felicidade’, característica da nossa sociedade do “consumo” e da “abundância”, sob o signo do capital (Baudrillard, [1970]1995).

Tais alterações foram responsáveis, em menos de cem anos, por uma revolução, não apenas nos modos de produção mas, também, nos modos da relação social dos indivíduos e de suas formas de ser e estar nesse mundo. A questão da produção e do consumo passou a ditar as novas regras de desenvolvimento do mundo, das aldeias, das cidades e dos países, inclusive, flexibilizando a questão das fronteiras geográficas e alfandegárias. Tal situação foi percebida logo de início e apresentada de forma contundente pelos teóricos alemães Karl Marx e Friedrich Engels no *Manifesto Comunista*, já no ano de 1848.

Segundo Marx e Engels ([1848]1998), o crescente processo de industrialização havia criado no seio da sociedade ocidental um antagonismo social fortalecido por uma dinâmica de produção e acumulação crescentes em sentidos diametralmente opostos. Aquele que produzia,

a classe operária, o proletariado, fazia crescer o capital que era acumulado por outro que detinha a propriedade, a burguesia emergente. Para os autores tal situação não teria sustentabilidade, tendo em vista que as estruturas sociais vigentes não davam conta de atender às necessidades da ‘nova’ sociedade em expansão. Aquelas estruturas eram fundamentadas num modelo rijo e insuficiente, gerador de conflitos e desigualdades sociais, tal qual as anteriores. Era necessário um derretimento daquele esquema solidificado para dar espaço ao novo modelo de justiça e igualdade pretendido, nos moldes do *Manifesto Comunista*:

Todas as relações sociais estancadas e ferrugentas, com o seu cortejo de concepções e de ideias antigas e veneradas, dissolvem-se; as que as substituem envelhecem antes de se terem podido ossificar. Tudo o que tinha solidez e permanência esfuma-se; tudo o que era sagrado é profanado, e os homens, finalmente veem-se forçados a encarar as suas condições de existência e as suas relações recíprocas com olhos desiludidos. (Marx & Engels, [1848]1998, p. 37)

O modelo utópico do comunismo marxista, já àquela época, demonstrava a inquietação do indivíduo moderno diante de uma perspectiva de sociedade desigual e prometia uma sociedade justa por meio da extinção das classes e sob a proteção do Estado intervencionista e protetor. Mas era ele também um modelo rígido em suas bases. Sob a égide desses ideais assentaram-se regimes totalitaristas que, por mais que buscassem um ideal de equidade não foram suficientes para atender às expectativas do homem moderno. O comunismo como regime de governo veio a ruir em finais do século XX<sup>4</sup>.

O modelo capitalista burguês, associado às sociedades democráticas, que previa a liberdade do indivíduo por meio das possibilidades de acesso ao mercado, à produção e ao consumo, também foi se mostrando insuficiente e gerador de angústia, incapaz de atender às expectativas de uma sociedade justa, do ponto de vista social. O consumo exacerbado, as graves crises econômicas, o desemprego e os desequilíbrios sociais; a fome, a propagação de doenças decorrentes de condições de vida miseráveis e toda a sorte de desgraças físicas e materiais são produtos e subprodutos de um mundo desigual.

Tanto um modelo como outro mostraram-se insuficientes para atender às expectativas dos indivíduos dos séculos XX e XXI. A prometida ‘felicidade’ decorrente do progresso científico e

---

<sup>4</sup> As mudanças políticas e econômicas decorrentes da abertura do regime socialista soviético, por meio da *Glasnost* e da *Perestroika*, nos anos de 1980, bem como a queda do Muro de Berlim, em 1989, que dividia a Alemanha capitalista da comunista, vieram a ser um grande marco da falência do modelo socialista vigente.



da tecnologia não se concretizou como deveria. A despeito do grande avanço das ciências e da tecnologia, o alcance desses saberes é ainda muito restrito e punitivo para com os menos favorecidos ao redor do mundo. Dois modelos antagônicos, ambos “grandes narrativas” (Lyotard, [1979] 1989) que acompanharam o indivíduo moderno ao longo de quase dois séculos, mostraram-se incapazes de cumprir essa tal promessa de uma sociedade do porvir. Não em decorrência, mas sendo ele próprio causa e consequência, o homem para esse mundo que se inaugurara necessitava ser outro, necessitava ser, ele próprio, moderno, como visto em Berman (1986).

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar”<sup>5</sup>. (Berman, 1986, p. 15)

A organização desse novo mundo, entretanto, deu-se por meio de processos de dominação que conduziram a conflitos e calamidades que o indivíduo moderno teve que enfrentar, como por exemplo, o horror de duas Grandes Guerras, do holocausto e do genocídio. Tais ações, por vezes, foram justificadas como “higienizantes” (Bauman, 1998), por parte dos regimes totalitários<sup>6</sup> cujas responsabilidades residiam, também, em livrar a sociedade daqueles ‘impuros’ subprodutos da modernidade. Homens e mulheres foram perseguidos por questões de etnia ou de religião e mesmo por questões políticas, como visto na Europa em guerra e na América Latina sob o jugo dos regimes ditatoriais.

Se os seres humanos na modernidade foram subjugados por regimes totalitários ou perseguidos por grupos de outros seres humanos intolerantes, por representarem ameaça à ordem dominante, na contemporaneidade, essa intolerância tem, ainda, um outro viés. Mesmo que as perseguições por raça, credo e ou etnia continuem a existir e de forma bastante

<sup>5</sup> “Tudo o que é sólido desmancha no ar” decorre da tradução para a língua inglesa da frase em alemão: *Alles Ständige und Stehende verdampft*, ou seja, *All that is solid melts into air*. Nas traduções para o português o desmanchar ou derreter traduz-se como volatilizar ou esfumaçar, nas edições brasileiras e portuguesas consultadas pela autora. Na edição portuguesa citada: *Tudo o que tinha solidez e permanência esfuma-se*.

<sup>6</sup> Os regimes aos quais nos referimos não dizem respeito apenas ao totalitarismo comunista mas, também, ao totalitarismo fascista, como no caso da Alemanha, responsável pelo Holocausto. Para um melhor entendimento do tema consultar: Bernardo, (2003).

contundente, como as que vemos no Oriente Médio, as guerras de nossa atualidade têm em sua origem, sobretudo, questões econômicas e de poder, ‘camufladas’ por trás da visível intransigência.

Uma outra consideração sobre essas questões de poder tem a ver com a massificação do consumo, que gerou uma ‘ditadura’ mercantil. O *apartheid* da sociedade contemporânea não é decorrente apenas de questões raciais ou de intolerâncias religiosas. A segregação do indivíduo se dá, além disso, pela sua situação no mercado consumidor. O *apartheid* da atualidade é uma forma de assegurar uma estrutura social ‘ideal’ às classes dominantes, assoladas pelo “fantasma da assepsia social que nos embala na fantasia do “risco zero”: segurança e bem-estar plenos, nas estradas, nos campos e nas cidades, na vida de todos os dias” (Martins, 2011, p. 155), coberta por um véu de hipocrisia.

Numa sociedade do consumo massificado, aqueles que não se enquadram no sistema por sua condição de ‘sujeira social’, são também chamados de “consumidores falhos”<sup>7</sup>, conforme os termos de Bauman (1998). São aqueles que não estão habilitados a participar da dinâmica consumista e massificada por sua condição sócio-econômica. Por isso, representam uma ameaça à ordem estabelecida. Nessa “fantasia do risco zero” (Martins, 2011), a sociedade dominante busca salvaguardar-se por meio de ações punitivas contra aqueles que representam a ameaça ao equilíbrio social: os pobres, os vagabundos e desleixados habitantes de rua das zonas urbanas (Bauman, 1998, p. 26).

Tais mudanças sociais, políticas e econômicas, e seus significados, repercutiram de forma preponderante na sociedade do século XX. O mundo passara por transformações inquietantes e o indivíduo se vira diante de situações da liquefação de um modelo já conhecido. De um lado, o pragmatismo dicotômico da modernidade que se dividira entre os regimes democráticos de livre mercado, em que o indivíduo livre poderia ascender por meio do seu trabalho — mas que desde o princípio já incorria no erro da exploração de uma classe por outra, como visto em Marx e Engels ([1848]1998) — e os regimes totalitaristas que prometiam resguardar seus cidadãos e cuidar da manutenção da ordem e da ‘pureza’ social. De outro lado, a multifacetada sociedade ‘pós-moderna’ em que o indivíduo do século XX despencara no abismo da incredulidade e da falta de expectativas diante da falência do regime comunista e do

---

<sup>7</sup> “Pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam os recursos requeridos” (Bauman, 1998, p. 24)

enfrentamento de toda a miséria que daí resultou, bem como da desilusão perante o regime do capital, da sociedade transformada em imagens do consumo e da exclusão de seus integrantes por princípios mercantis.

O indivíduo do turbulento século XX oscilou entre a euforia com que recebeu as possibilidades do progresso científico — pautado na ciência e na tecnologia, como solução para as mazelas da humanidade — e a desilusão diante dos males causados por esse arsenal tecnológico, cujas consequências ainda estão na pauta de soluções possíveis ou improváveis de uma tal sociedade do porvir.

Tais inquietações causaram um abalo no ‘eu’ do indivíduo, levando a uma perda de confiança na sociedade e no humano e, muitas vezes, a um sentimento de enfraquecimento, de angústia e de uma solidão partilhada aos milhões. No indivíduo moderno residia o ânimo, o “impulso para adiante” (Bauman, 1998, p. 22), enquanto que no indivíduo contemporâneo reside uma tal “falta de entusiasmo” (Bauman, 1998, p. 22). A nossa sociedade contemporânea padece de um “aborrecimento letal” (Martins, 2011). Longe de usufruir de um bem-estar em sociedade livre, o homem contemporâneo sofre dessa falta de ânimo, desse aborrecimento e se resguarda na solidão de suas criações, de seus lugares de culto e de indiferença.

Fundado no contrato livremente consentido, o ideal democrático permitiu o sonho de uma sociedade governada em nome do bem, do justo e do verdadeiro. Simplesmente o sonho dessa ordem civilizada, feita de segurança e bem-estar, faz-se agora pagar pela certeza de *morrermos de pasmo. A mesma cidade que exorciza os seus medos e angústias em aventuras previsíveis e sem risco*, fustigando sombras diante da televisão e em centros comerciais, *agoniza de aborrecimento* num quotidiano higienizado e atola-se no indiferentismo e absentismo políticos. (Martins, 2011) <sup>8</sup>

As palavras contundentes do autor apontam a condição caótica na qual nos encontramos ‘pasmados’ e ‘aborrecidos’ diante das vertigens da ‘crise’, do ‘fim’ e do ‘risco’ que caracterizam a vida humana a partir do momento moderno (Martins, 2011; Beck, Giddens, & Lash, [1994] 2000). Outrora o ser humano estava predestinado à fortuna que cada um carregava consigo, àquilo que estava ‘escrito nas estrelas’ ou à vontade divina. Mesmo diante dessa tal fortuna poderia o ser humano, conforme sua atitude, adaptar-se ou vencê-la, como preconizava Nicolau Maquiavel em *O Príncipe* (1994). Hoje, o ser humano avista o futuro como

---

<sup>8</sup> Itálicos da autora.

um lugar de incertezas, um abismo a temer e o presente como um lugar de angústias e hesitação. Não há *fortuna* que redima nem ciência que supere tal 'infortúnio'.

O indivíduo contemporâneo, incrédulo, vê-se numa terra sem 'promessa'<sup>9</sup>. Os problemas sócio-ambientais, econômicos e humanos, na atualidade, são de tal modo caóticos que não se consegue avistar solução possível, são de tal modo emaranhados que não se consegue desprender. O impasse se dá na crise do trabalho *versus* o risco do desemprego; na euforia da aceleração econômica *versus* o risco da estagnação; no progresso da energia atômica *versus* o caos da contaminação ambiental e humana; na certeza de uma vida 'moderna' e estável *versus* a angústia de um destino incerto; na aproximação das fronteiras pela tecnologia informática *versus* o isolamento real das relações virtuais.

No início do texto trazemos o pensamento bermaniano, de finais dos anos 80 do século XX, no qual identificamos uma tendência à valorização do sentido moderno de ser, no que tange à abertura ao novo e às tecnologias. Porém esta disponibilização do indivíduo para com o novo não prescindia da necessidade de enfrentamento do passado, a fim de exorcizar seus medos e seus fantasmas. O autor acreditava na possibilidade de uma "modernidade do futuro", mais plena e livre do que aquela até então conhecida. Ainda que essa modernização nos trouxesse incertezas e agitações e que não suportasse atitudes rígidas, carecendo, assim, de adaptação e flexibilidade diante das adversidades.

Em tal ambiente, a cultura do modernismo continuará a desenvolver novas visões e expressões devida, pois as mesmas tendências econômicas e sociais que incessantemente transformam o mundo que nos rodeia, tanto para o bem como para o mal, também transformam as vidas interiores dos homens e das mulheres que ocupam esse mundo e o fazem caminhar. *O processo de modernização, ao mesmo tempo que nos explora e nos atormenta, nos impele a apreender e a enfrentar o mundo que a modernização constrói e a lutar por torná-lo o nosso mundo.* Creio que nós e aqueles que virão depois de nós continuarão lutando para fazer com que nos sintamos em casa neste mundo, mesmo que os lares que construímos, a rua moderna, o espírito moderno continuem a desmanchar no ar. (Berman, 1986, p. 330) <sup>10</sup>

Avistamos a fé e a incerteza, o 'desmanche' presente no texto de Berman. Entretanto, vimos que nem toda a ciência, nem toda evolução tecnológica deram conta de abrandar as calamidades ou as misérias às quais o ser humano ainda é submetido. Antes pelo contrário,

<sup>9</sup> Referência paradoxal ao texto bíblico: *Carta aos Hebreus* 11:1, que nos fala de fé e de uma terra de promessa.

<sup>10</sup> Itálicos da autora

foram responsáveis, também, por muitos dos males que aterrorizaram a humanidade e comprometeram a saúde física e mental de várias gerações, como por exemplo os fatídicos episódios em Hiroshima, Nagasaki e Chernobyl, para citar alguns. O mundo passou pelo horror das Guerras, pelo medo da Guerra Fria, pelo fim do comunismo, mas isso não nos trouxe mais paz ou tranquilidade. O terror continua. É o terror que nos assola e faz perder a fé, quer seja esta divina ou racional, nos homens e na humanidade como uma comunidade do porvir. Como bem exprime Martins (2002, p. 6) : “Ruanda, Zaire, Nigéria, ex-Jugoslávia, Kosovo, Timor Loro Sae, Palestina, Afeganistão – sempre os mesmos massacres, carnificinas, terrorismos suicidários. (...) o que é que pode, no entanto, a proposta de um ideal democrático?”. Estamos diante de um mundo no qual as pessoas estão sendo jogadas umas contra as outras por questões raciais, tribais e culturais. Os desentendimentos entre comunidades ou tribos por questões de afirmação das diversas identidades em uma política de resistência à globalização uniformizante, como dito em Barber (1995), é uma estratégia *Jihad*<sup>11</sup> contra a política de um Mundo *Mc*, globalizante. Os seres humanos se desentendem na defesa de suas crenças e fés.

É ainda um sentimento de ambivalência que divide a nossa sociedade contemporânea. O indivíduo contemporâneo não pode viver à mercê da ‘fortuna’, no contexto de um quadro social, ambiental, climático e relacional de crises e incertezas de que nem toda a ciência e o progresso tecnológico foram capazes de nos proteger. Vive, então, inquieto diante dos riscos, das crises, das calamidades e descrente quanto ao futuro que há de vir, em meio a uma solidão compartilhada aos milhares.

É um sentimento de época a sensação de que o nosso tempo já não exprime uma sociedade afortunada, ou providencialista. Por um lado, a percepção do risco, do perigo e da crise mantém-nos em constante sobressalto e desassossego. Por outro lado, a sociedade vive em permanente *flirt* com a morte. Dessacralizada e laica, a sociedade junte com efeito, a todo tempo, *thanatos e eros*. (Martins, 2013, p. 112)

De um lado o sentimento de ‘fé’ num futuro pleno e livre construído pelo indivíduo moderno (Berman, 1986), numa década em que se consolidava a ideia de um momento pós-modernista (iniciado vinte anos antes), também marcada por mudanças conceituais e estruturais

<sup>11</sup> “Eu tomo emprestado seu significado dos militantes que fazem do massacre ao ‘outro’ um dever maior. Uso o termo na sua construção militante para sugerir um particularismo violento e dogmático, do tipo conhecido tanto por cristãos quanto por muçulmanos, por alemães e hindus, tão bem quanto por árabes. O fenômeno no qual eu aplico a frase tem um início bem inocente: políticas de identidade e diversidade cultural podem representar estratégias de uma sociedade livre tentando dar expressão à sua diversidade. O que acaba como *Jihad* pode ter começado simplesmente como uma busca de identidade local, algum jogo de atributos pessoais comuns para resistir contra as uniformidades entorpecentes e neutralizantes da modernização industrial e da cultura colonizadora do Mundo Mac” Benjamin R. Barber *in Jihad vs Mc World*, Ballantines Books, Nova Iorque, 1995. (Barber, 1995, p. 9).

em que já se reconhecia uma nova forma de ser e estar nesse mundo. De outro, a melancolia que nos envolve a todos no sentido trágico da sociedade contemporânea, como nos alerta Martins (2011) , ao falar da ruína de um corpo social trágico que se traduz na apatia política, traduzida num cenário trágico e até grotesco que os média nos apresentam.

Eu diria, com as palavras de Lyotard, e concluo o meu ponto de vista, que este corpo, que se consome em melancolia, não exprime nenhuma finalidade. Exprime apenas o seu sofrimento, “um sofrimento de finalidade” (Lyotard, 1993: 93). No entanto, é também verdade que o trauma provocado pelo desaparecimento da confiança na comunidade histórica, assim como a melancolia que acompanha a banalização da vida, essa vertiginosa sensação de um trágico social, além da própria impossibilidade de anulá-los, reclamam que nos recoloquemos no horizonte de uma comunidade partilhada, pois é nesse horizonte que se joga a salvaguarda das possibilidades da (a)ventura humana (Agamben,1991). (Martins, 2011, p. 102)

E que nova comunidade será esta, para salvaguardar a “(a)ventura humana” e tornar este mundo o “nosso mundo”? A resposta está na possibilidade de “uma comunidade que se reclame da humanidade do outro”, sendo para este “horizonte de verdade e de conhecimento que devem apontar as Ciências da Comunicação, pois é aí que se joga a salvaguarda das possibilidades da (a)ventura humana” (Martins, 2010, p. 85). Esta história é a que hoje estamos a escrever, esta é a aventura que vivemos neste mundo e, também, a nossa responsabilidade social para com as gerações futuras, mais ainda, para com o planeta que habitamos.

### **1.1. O Contemporâneo ou o momento pós**

É chegado um determinado momento da modernidade inebriante em que o indivíduo acorda e começa a aperceber-se que algo mudara ou que os costumes já não se configuravam como dantes. A sociedade industrial era vítima de seu próprio desenvolvimento. De um lado as impossibilidades do regime comunista, de outro as frustrações do capitalismo democrático, ambos falhos em atender às demandas do indivíduo moderno. E se os regimes fracassaram e as “metanarrativas” (Lyotard, [1979] 1989) e suas promessas redentoras caíram por terra, o que podemos dizer do momento seguinte a esses acontecimentos? A segunda metade do século XX foi marcada por muitas transformações: reconstruções de uma Europa devastada pelas Guerras; migrações diversas, das pessoas e do capital; fortalecimento dos Estados Unidos como um grande centro econômico e cultural; enfraquecimento e queda dos regimes totalitários; desfazimento das barreiras geográficas decorrente do progresso tecnológico dos meios de transporte e de comunicação. O mundo entrara num outro regime, a nossa sociedade do

consumo passara a ser, também, a sociedade da imagem ‘massificada’ e da comunicação virtual.

Os conceitos de globalização e pós-modernidade começaram a entrar na pauta das discussões e investigações de grande parte dos teóricos contemporâneos, especialmente a partir dos anos de 1980, para darem conta das visíveis alterações nas questões econômicas, políticas e sócio-culturais do mundo contemporâneo e de como faziam repercutir na relação dos indivíduos consigo próprio, com os outros e com o ambiente.

Quanto ao processo de globalização, pode-se dizer que teve o seu início por volta do século XV, por ocasião dos descobrimentos do Novo Mundo pelos exploradores europeus e a comercialização de mercadorias entre povos até então desconhecidos (Anjos, 2005). Fomos apercebendo do quão vasto era o mundo e, apesar disso, era possível de ser conquistado. O fascínio pela descoberta do espaço em grande escala iniciou-se, precisamente, na era das Descobertas (séculos XV e XVI), a que Bauman (2001) chama de modernidade pesada ou era do *hardware*. Naquela época, o tempo era o meio que precisava ser administrado de forma prudente para que a conquista de espaço pudesse ser maximizada. Podemos dizer que, a partir de então, iniciou-se o processo que viria a culminar com a expansão do mercado consumidor necessário para o escoamento da produção decorrente da industrialização (Marx & Engels, [1848]1998), além do fluxo migratório entre as nações e o tráfico de escravos, mão-de-obra necessária às economias coloniais (Anjos, 2005).

Entretanto, foram as transformações da segunda metade do século XX, as livres migrações, a evolução da tecnologia da informação e dos transportes, o advento da internet, entre outras, que intensificaram esse ‘movimento’ compreendido como globalização (Giddens, (1997) 2005). Segundo o autor, as relações entre o local e o global sofreram uma aceleração nos últimos trinta/quarenta anos do século XX, intensificando o movimento compreendido por globalização. O termo é comumente utilizado pelos sociólogos para identificar esses processos que acentuam as relações de interdependência sociais. Os avanços tecnológicos possibilitaram cada vez mais a troca de informações entre países e povos distintos, o que exacerbou a ideia de que o mundo estaria mais acessível, pois poderíamos nos comunicar com pessoas de qualquer lugar do globo ou chegar a qualquer ponto do planeta mais rapidamente do que nunca. À esta época Bauman (2001) chama de modernidade leve ou era do *software*.

O impacto do que pode ser compreendido como globalização e de todo esse processo de transformação pelo qual passamos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, repercute no entendimento do que seria essa nova modernidade. Buscamos, a partir deste tópico, apresentar alguns dos mais discutidos conceitos sobre esse momento singular da nossa história recente e relacionar as questões mais relevantes para a discussão teórica desta tese.

As mudanças avistadas a partir da segunda metade do século XX tornaram-se bastante claras e entraram na pauta de discussão dos teóricos, sociólogos e filósofos, particularmente, a partir dos anos de 1970/1980, ocasião em que os paradigmas da modernidade já não davam conta de referenciar os comportamentos vigentes. São vários os termos utilizados pelos filósofos, sociólogos e pensadores contemporâneos para definir esse momento vivenciado pela sociedade ocidental. A diversidade de termos e ideias sobre o período prende-se às diversas maneiras como esses intelectuais perceberam as mudanças à sua volta e com as diferenças e semelhanças que buscavam identificar, com base nos padrões da modernidade, ainda presentes porém insuficientes, como diria Bauman ([1987] 2010).

Uma das primeiras formas de nomear esse novo período, nova fase, da história da sociedade ocidental foi identificá-lo como pós-modernidade (Lyotard, [1979]1989,2008; Harvey, [1989]2001; Maffesoli,1990,2011). Sendo este o termo mais conhecido e ainda muito utilizado por vários autores, para demarcar um período em que as relações, os comportamentos, a produção intelectual, o agir, o ser e estar neste mundo não correspondiam aos aspectos esperados de acordo com os rígidos parâmetros da modernidade. Numa determinada altura, o termo serviu para identificar algumas características marcantes dessa viragem sócio-cultural. Entretanto, não se tratou de forma alguma de um termo consensual. Também nós discordamos do termo, mas compreendemos o seu uso no início dos estudos sobre as transformações do nosso tempo, por falta, ainda, de uma melhor nomenclatura e por querer significar algo diferente do que se afigurava até então. Para os interesses desta tese e sua melhor compreensão, o termo por nós escolhido como sendo o mais adequado para definir esta fase é o contemporâneo, conforme compreendem Moisés de Lemos Martins (2011) e Giorgio Agamben (2008) e que apresentaremos mais adiante.

Jean-François Lyotard, em sua obra *A Condição Pós-Moderna*, de 1979, vem nos apresentar a questão do conhecimento científico na chamada condição pós-moderna, que o



autor entende como o estatuto da cultura nessa nova fase da civilização ocidental, em que alteraram-se as regras da ciência, da literatura e das artes, a partir do fim do século XIX. Segundo o autor, o saber pós-moderno “refina a nossa sensibilidade para as diferenças e reforça a nossa capacidade de suportar o incomensurável” (Lyotard, [1979] 1989, p. 13). Como condição ‘pós-moderna’, o autor identifica a fase em que a humanidade perde a crença nas chamadas ‘metanarrativas’, ou grandes histórias com sínteses redentoras, a exemplo do socialismo; a ciência perde a força de verdade universal, como era na concepção iluminista; passam a ser valorizadas as pequenas narrativas e as tecnologias, especialmente da informação, são supervvalorizadas.

Uma década mais tarde David Harvey ([1989] 2001), também nos fala da ‘condição pós-moderna’ identificando como característica crucial do pós-modernismo a aceleração do tempo e do espaço, a que ele chama “compressão tempo-espaço”. Desse modo, o autor expõe os paradoxos de encurtamento e expansão dessas duas dimensões à luz das descobertas e avanços científicos da época. O autor defende a tese da queda das barreiras espaciais, o que não implica o decréscimo do espaço, pelo contrário, significa a junção de novos mundos ao mundo que já conhecemos. Portanto, Harvey ([1989] 2001) conclui que o pós-modernismo pode ser considerado sob o ponto de vista de uma nova condição histórico-geográfica. À medida que as barreiras espaciais foram caindo, o nosso conhecimento do mundo aumentou, ficou mais vasto, pois começamos a tomar conhecimento de novos locais. Porém, fomos tentando adaptar esses locais, as suas diferenças e aquilo que os tornava únicos, à nossa ideia de mundo, ao que nós achávamos ser o ideal, alterando assim o seu conceito inicial, no seguimento da padronização capitalista em marcha.

Por oposição ao fim das grandes narrativas, Michel Maffesoli (1990) nos coloca um novo sentido, uma transfiguração destas, tendo sido particularizadas e limitadas a determinados territórios. As grandes narrativas passam a ser “pequenas narrações específicas” (Maffesoli, 2011, p. 22) sustentadas pelos ‘microgrupos’, as *tribos* que estão ligadas por um sentimento de *pertença* e em função de uma *ética* própria (Maffesoli, 1990). As tais verdades universais fragmentam-se em verdades parciais, numa estrutura de uma *bricolage* mitológica.

No início dos anos 80 do século passado, Gilles Lipovetsky ([1983] 1989, p. 7) dizia que estávamos numa *era do vazio* na qual o individualismo ocidental seria a “desagregação da

sociedade, dos costumes, um modo de socialização e individualização inédito, em rutura com o instituído desde os séculos XVII e XVIII”. Tempos depois, estabelece que a pós-modernidade entrou na cena intelectual com o objetivo de qualificar o novo estado cultural das sociedades desenvolvidas (Lipovetsky & Charles, 2011). No entendimento do autor, a pós-modernidade terá sido um estado de transição e que, por esse motivo, a etiqueta “pós-moderna”, que anunciava um nascimento, tornou-se um vestígio do passado, um lugar de memória. Assim, nomeia o período atual como *hipermodernidade* (*hypermodernité*), que se trata de uma modernização da modernidade. A *hipermodernidade* substituiu a fé no progresso por uma confiança instável, flutuante, variável em função da multiplicidade dos acontecimentos atuais. Observe-se, na extensão de todas as camadas sociais, o gosto pela novidade; pela promoção do fútil e do frívolo; pelo culto de um florescimento pessoal e bem-estar. Em resumo, por uma ideologia individualista hedonista.

No início dos anos de 1990, Marc Augé (1994) fala da nossa época como a *sobremodernidade* (*surmodernité*), caracterizada pelo excesso, pela superabundância. São três as figuras de excesso apresentadas pelo autor: a superabundância dos acontecimentos, propiciada pela aceleração da história e a multiplicação das informações; a superabundância espacial, expressa pela multiplicação das referências imagéticas e imaginárias e viabilizadas pela vertiginosa aceleração dos meios de transporte e a terceira figura de excesso diz respeito ao indivíduo. O autor nos fala da necessidade que o indivíduo tem de fazer as suas próprias interpretações de mundo, não mais submetendo-se a um entendimento generalizado. O indivíduo dessa sociedade sobremoderna enfrenta uma nova forma de convivência, uma nova forma de solidão em espaços sem significação pessoal, a que o autor nomeia “não-lugares” (de que falaremos mais adiante). O autor encerra sua obra com uma preocupação sobre o destino do humano: “Haverá então lugar, no futuro, há talvez já lugar hoje, apesar da contradição aparente dos termos, para uma etnologia da solidão” (Augé, 1994, p. 125).

Tempo e espaço são conceitos da física que compõem o fluxo das nossas vidas. O encontro dessas duas categorias, tempo e espaço, resulta na aceleração dos acontecimentos do cotidiano e do que nos é extraordinário e conforma as nossas dinâmicas sociais. Moisés de Lemos Martins (2010) associa a ideia de acontecimento com o que é atual e contemporâneo articulado com o presente e o cotidiano e nos apresenta a atualidade das ciências da

comunicação no entendimento dos acontecimentos, hoje acelerados. Também Paul Virilio (2009) nos fala sobre a instantaneidade do futuro, nos coloca a questão do espaço-tempo, das alterações de nosso entendimento de tempo real e instantaneidade, como um possível “fim da geografia”, a propósito de não termos encontrado um “fim da história”, pela aceleração tecnológica. Em contrapartida, com a aceleração dos acontecimentos em nosso cotidiano, Virilio (2009) apresenta a longa duração dos danos ecológicos causados pelo progresso científico que nos ameaça com tecnologias destruidoras, poluentes. O autor nos fala, ainda, de aceleração espaço-temporal e dos riscos de nossa humanidade decorrentes de uma chamada globalização da instantaneidade.

Zygmunt Bauman (2001) propôs o termo *modernidade líquida* para descrever a sociedade contemporânea ou pós-moderna, traçando uma analogia entre o comportamento dos fluidos e a nossa condição atual, mais flexível, em contraposição com a rigidez da modernidade. Durante muito tempo, também Bauman se utilizou do termo *pós-modernidade* “por falta de nome melhor” ([1987] 2010, p. 12). Tal esclarecimento foi feito em sua obra *Legisladores e Intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais* (publicada originalmente na Inglaterra em 1987), em 2010, quando da publicação desse mesmo livro em língua portuguesa. O autor esclarece que o termo não era o mais correto, uma vez que a pós-modernidade parte do princípio de que esta é distinta da modernidade e coloca assim um fim à era moderna, excluindo a modernidade como forma de vida corrente. Entretanto, para o autor, a pós-modernidade não oferece uma lógica, características ou regras suficientemente claras que nos permitam vê-la como algo à parte da modernidade.

Para Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash ([1994] 2000, p. 6), vivemos numa sociedade do risco, e esses riscos tendem a escapar às instituições de monitoração e proteção. Esta sociedade resulta dos processos de modernização autonomizada. É uma sociedade que produz ameaças que “destroem os alicerces da sociedade industrial”. Tais ameaças põem em risco o ambiente e a própria humanidade. Os autores ressaltam, como exemplo, o risco do processo de investigação genética e de sua utilização, entre outros e o crescente empobrecimento fora da sociedade industrial ocidental.

Os autores consideram como *modernidade reflexiva* a capacidade de autodestruição criativa da sociedade industrial, uma sociedade na qual o progresso se pode transformar em

autodestruição. Eles afirmam que a nossa sobrevivência a curto prazo, enquanto espécie, já não está garantida, como resultado direto das nossas ações, referindo que a noção de risco tornou-se central na cultura moderna.

Importa, de forma particular, referir a ideia do *Contemporâneo*, um conceito que vai além da interpretação daquilo que acontece em nosso tempo, uma forma de interpretar a nossa sociedade que nos parece mais indicada para visualizarmos o período em que nos encontramos e as subjetividades do indivíduo diante de um regime do caos e da desilusão, da crise e do risco (Martins, 2011). Falar do contemporâneo é falar dos tempos a partir dos quais passamos a enfrentar a escuridão: “todos os tempos são obscuros para quem deles experimenta a contemporaneidade” (Agamben, 2008, p. 19).

Mas, o que significa ser contemporâneo nesses tempos sombrios? O ser contemporâneo é ser aquele que vivencia as desventuras de seu tempo sem estar plenamente nele inserido. É contemporâneo aquele que não se deixa ofuscar pelas luzes desse tempo, mas consegue perceber o devir em meio à escuridão. É contemporâneo aquele que, vivendo em sentido dissonante, é capaz de percebê-lo melhor do que um outro que, de certa forma, tão inebriado está com a luminosidade de seu tempo que dela não se pode aperceber. Há que se deixar afastar desse tempo para avistar o devir e poder questionar o que há de vir, sem apenas aceitá-lo, por tão envolvido que esteja.

A contemporaneidade é, portanto, uma relação singular com seu próprio tempo, que a este adere ao mesmo tempo em que dele mantém distância; é precisamente, a relação com o tempo que a este adere pela defasagem e o anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a sua época, que estão perfeitamente de acordo com ela em todos os pontos, não são contemporâneos porque, por essas razões, não conseguem vê-la. Eles não podem fixar o olhar sobre ela. (Agamben, 2008, p. 11)

A contemporaneidade corresponde, então, a uma relação do sujeito com o seu tempo, relação esta dissociada e anacrônica. O sujeito contemporâneo seria o ‘inatural’. Para nos fazer compreender essa relação, Agamben (2008) nos leva pelos caminhos da astrofísica para percebermos a imensidão de sombras nas quais habitam a infinitude de galáxias que nós avistamos, das estrelas que brilham em meio a densas nuvens. Na imensidão desse universo em expansão, as galáxias vão se distanciando de nós numa velocidade muito maior do que a luz pode alcançar mas, nem por isso, elas deixam de existir ou de emitir o seu fecho de luz. Esta luz

nos chega por meio da crescente escuridão que avistamos. Assim, ser contemporâneo é perceber em meio a densas nuvens essa luz que nos procura e não nos pode encontrar.



Ilustração 1: sem título, Gil Vicente, 2008<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.gilvicente.com.br/outrasobras.html>

## 1.2. A Imagem como protagonista na sociedade atual

“A vida moderna desenrola-se no ecrã”  
(Mirzoeff, 2003, p. 1)

No início do século XX, o filósofo alemão Walter Benjamin, nos apresenta uma de suas obras mais célebres e motivo de muitos estudos, até hoje, *A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica*, de 1936. Nesta tese, o autor demonstra sua teoria para a questão da reprodução das obras de arte por meio da técnica, o que diferia das formas tradicionais de cópias, por falsificação ou aprendizado. Benjamin, nascido em 1892, vivenciou a chegada da ‘revolução tecnológica’ e suas implicações na vida em sociedade; o progresso e as guerras; o modernismo nas artes (seus movimentos artísticos: futurismo, cubismo e outros ismos) e o impacto da revolução técnica (também presente nas artes, como a fotografia e o cinema, por exemplo). E é do ponto de vista da fotografia que Benjamin traça as características do que seria a reprodutibilidade técnica.

Pela primeira vez, com a fotografia, a mão liberta-se das mais importantes obrigações artísticas no processo de reprodução de imagens, as quais, a partir de então, passam a caber unicamente ao olho que espreita por uma objectiva. Uma vez que o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução de imagens foi tão extraordinariamente acelerado que pode colocar-se a par da fala. (Benjamin, [1936-39]1992, p. 76)

A partir dessa possibilidade de reprodução Benjamin questiona a perda da *aura*<sup>13</sup>, do aqui e agora da obra de arte e de seu direcionamento às massas, mais fortemente consolidado a partir do cinema. A reprodução técnica vem causar um ‘abalo da tradição’, segundo o autor, pois a multiplicação da imagem tira-lhe o caráter único e transforma-a numa ocorrência ‘em massa’. O autor utiliza-se da comparação entre a pintura e o recém-inaugurado cinema. A pintura, como produção única, teria como característica a apreciação individual e de recolhimento, já o cinema produzia filmes para serem apreciados em massa. Parece que estamos diante da questão do consumo, se compararmos a produção artesanal desenvolvida até finais do século XIX, com a produção industrial que revolucionou a condição do artesão para a de operário, a partir de então.

<sup>13</sup> “A definição de Aura como ‘a manifestação única de uma lonjura, por mais próxima que esteja’ mais não representa do que a formulação do valor de culto da obra de arte, em categorias da percepção espacial e temporal. Lonjura é o oposto de proximidade. A lonjura essencial é inacessível. De facto, a inacessibilidade é uma qualidade primordial da imagem de culto. Pela sua própria natureza, mantém-se ‘longe, por mais próxima que esteja’. A proximidade propiciada pela sua matéria não afecta a lonjura que mantém depois da sua manifestação”. (Benjamin, [1936-39]1992, p. 82)

Não sendo o caso da produção cinematográfica ou mesmo da fotografia o de destituir a produção ‘artística’<sup>14</sup> — que continuou a existir —, o que se trata agora é do choque da fruição, do consumo da obra de arte: individual ou coletivo; reflexivo e intimista ou em massa e em sentido de ‘diversão’<sup>15</sup>. O fato é que a revolução na técnica abalou o ‘aqui e agora’ da obra de arte. A sua reprodução por meio da fotografia e o seu movimento em direção às massas, por meio do cinema, causou no público reações progressistas diante de seu sentido, ao tempo em que esse mesmo público prostrou-se reacionário diante do surrealismo (Benjamin, [1936-39]1992, p. 102).

O abalo da tradição, para nós, é o início da *diabolía* da imagem, é o início de seu processo de libertação e autonomização. Neste sentido temos um claro exemplo de reprodução mecânica que abalou a tradição da comunicação, nos referimos ao postal ilustrado, o qual Martins e Correia (2014) consideram como precursor das formas de comunicação ‘pós-modernas’ (p. 17). O postal ilustrado uniu a tradição da comunicação escrita com a recém-chegada reprodução mecânica<sup>16</sup>. A partir daquele momento, com a fotografia, o cinema e o postal, a imagem assume o seu plano de voo e ganha sentido em si mesma<sup>17</sup>. Chegávamos nós à era da imagem.

A ideia de que vivemos numa sociedade da imagem está presente na *Sociedade do Espetáculo*, de Guy Debord ([1967] 2008), que caracterizava a sociedade capitalista como a sociedade em que as todas as relações sociais eram mercantilizadas e mediatizadas pelas imagens, na qual os indivíduos encontravam-se congelados e anestesiados diante do espetáculo. O espetáculo seria o capital transformado em imagem, imagens do cotidiano e do consumo.

Essa sociedade das imagens e das vidas em espetáculo, baseada numa cultura de acumulação e produção excessiva do capital, seria resultante da dominação da economia sobre a vida social dos indivíduos. A representação passou a fazer parte do caráter ilusório da vida das pessoas, degenerando a própria forma do viver: num primeiro momento uma degradação do *ser*

<sup>14</sup> Note-se que a ênfase é na chamada produção manual, no caso das artes clássicas, mais especificamente, a pintura.

<sup>15</sup> O cinema chegou a ser seriamente criticado e até nominado de ‘arte para ralé e iletrados’, sendo encarado como diversão para a qual não se necessitava pensar (Benjamin, [1936-39]1992, p. 108).

<sup>16</sup> “o postal apareceu no final do Século XIX: 1865 foi o ano da primeira tentativa de oficialização do postal, apresentada por altura do 5º Congresso Postal (Paris). No entanto, apenas quatro anos mais tarde, os postais viriam a ser admitidos pela primeira vez (na Áustria) como formatos legítimos para circulação de mensagens” (Correia & Martins, Do post ao postal, 2014, p. 19).

<sup>17</sup> É preciso dizer que a arte não perdeu o seu significado, não estamos falando de uma arte sem política mas a imagem não era apenas artística, ganhava espaço na publicidade e nos meios de veiculação de matérias para as massas e de produção em massa. Era o espaço da quantidade e da autonomização.

para o *ter* e, num segundo momento, do *ter* para o *parecer* (Debord, [1967] 2008, p. 18). O espetáculo é a *representação* e principal *produção* da sociedade atual, diz o autor, resultado da ‘alienação’<sup>18</sup> generalizada do indivíduo. Tais condições de congelamento e de alienação perante uma ‘intromissão’ em nossas vidas, qual seja, a do espetáculo que nos move, a imagem que nos seduz, não são apenas condições teóricas estabelecidas por um intelectual. A severa crítica social realizada por Guy Debord, há quase meio século<sup>19</sup>, constitui um alerta para aquelas condições que devem ser vistas como empecilhos para a construção de uma sociedade justa com indivíduos críticos e emancipados. A sociedade do consumo ‘cria’ cidadãos dependentes das imagens. É ao mesmo tempo alienação, excesso e dependência. Pessoas, como autômatos, reproduzem e consomem aquilo que veem, ou ainda, aquilo que lhes ensinam a ver.

No início dos anos de 1970, Jean Baudrillard ([1970]1995) lançava a obra *A Sociedade de Consumo* na qual identificava as características que regiam os indivíduos, em função de um consumo exacerbado, da abundância e da imagem. O que o autor chamava de universalidade do *fait divers* tinha a ver com a forma como as notícias eram tratadas e apresentadas sob forma de imagens nos meios de comunicação de massa. Toda a informação que circulava nos média era tratada da mesma forma irrelevante e *miraculosa* do *fait divers*, reduzida a signos. O autor também enxergava a lógica mercantil que regia a sociedade do consumo e a alienação do ser humano diante do espetáculo: tudo era “orquestrado em imagens, em signos, em modelos consumíveis” ([1970]1995, p. 205).

O que Debord indicava como o desvio do ‘ter’ para o ‘parecer’, está presente em outra obra de Jean Baudrillard, *Simulacros e simulações* ([1981] 1991), na qual o autor nos apresenta a questão da simulação como produção vital da nossa sociedade. A simulação refere-se a uma ausência<sup>20</sup>, mas trata-se de uma produção “real sem origem nem realidade” ao que o autor chama: “hiper-real” ([1981] 1991, p. 8). Uma produção real, mas que subverte a realidade.

<sup>18</sup> A despeito de ser uma crítica ainda atual, discordamos do entendimento de Guy Debord a respeito da alienação generalizada do indivíduo. Quanto a este tema reconhecemos a capacidade crítica e reflexiva do ser humano, como visto em Paulo Freire e sua capacidade de emancipação, como visto em Jacques Rancière, por meio de um processo reflexivo e crítico (o qual discutiremos no capítulo 4), como potencial capaz de modificar sua atitude perante a sociedade.

<sup>19</sup> Nos anos de 1960, Guy Debord, junto com outros intelectuais da época, fazia parte da *Internacional Situacionista*, cujos preceitos filosóficos influenciaram o movimento conhecido como o *Maio de 1968*, em França, marcado por greves e ocupações de estudantes e trabalhadores mas que, entretanto, não foram capazes de levar a termo os ideais revolucionários e emancipadores dos *Situacionistas* mas que abalaram a França e chamaram a atenção do mundo, influenciando outros movimentos na Europa e Américas (Alemanha, Espanha, EUA, Brasil e Argentina, entre outros).

<sup>20</sup> “Simular é fingir ter o que não se tem”. (Baudrillard, [1981] 1991, p. 9)



O que toda uma sociedade procura, ao continuar a produzir e a reproduzir, é ressuscitar o real que lhe escapa. É por isso que esta produção “material” é hoje, *ela própria, hiper-real*. Ela conserva todas as características do discurso da produção tradicional mas não é mais que a sua refracção desmultiplicada (assim, os hiper-realistas fixam numa verosimilhança alucinante um real de onde fugiu todo o sentido e todo o *charme*, toda a profundidade e a energia da representação). Assim, em toda parte o hiper-realismo da simulação traduz-se pela alucinante semelhança do real consigo próprio. (Baudrillard, [1981] 1991, p. 34)

A imagem está para a nossa sociedade contemporânea como a palavra esteve, durante longo tempo, no cerne das questões, responsável por conduzir o ser humano em suas mais diversas passagens e travessias. Como dito em Martins (2011), a palavra tornou-se o maior símbolo da cultura ocidental, uma história de sentido e unidade, narrativa e promessa. E, como que de assalto, a nossa sociedade foi tomada pelas imagens, reproduções, simulacros, sensações. As imagens, antes reproduções mecânicas, deram um salto tecnológico e não se pode mais contê-las. A invasão das imagens tecnológicas, dos ecrãs, vem a alterar o estado de como as coisas se encontram e nos apresentar a nossa condição de crise diante de um tempo acelerado. É um momento de mutação, uma fratura, um momento de ruptura com o antigo (Agamben, 2008; Martins, 2011). Trata-se do “movimento de translação da cultura ocidental, da palavra para o número, do *logos* para o ícone, da ideia para a emoção, do uno para o múltiplo, enfim, das estrelas<sup>21</sup> para os ecrãs” (Martins, 2011, p. 21).

E é nos ecrãs globais que se materializa a narrativa contemporânea, a narrativa do consumo e do mercado. É por meio dos ecrãs<sup>22</sup> que se multiplicam as diabólicas imagens tecnológicas, fascinantes e avassaladoras (Martins, 2011). Imagens que simbolizam o consumo de massas e que são, elas próprias, o espetáculo de nossa sociedade capitalista (Debord, [1967] 2008). Essa imagem é a sedução multiplicada, crescente numa progressão geométrica, que nos invade e apreende na armadilha de um falso conforto e da reprodução de uma vida em simulacro.

<sup>21</sup> “No Ocidente, as estrelas têm, de facto, virtualidades narrativas: sempre nos conduziram nas travessias (de mares, desertos e tentações), tinham sentido, ou melhor, inscreveram-nos num história de sentido, entre uma génese e um apocalipse. E ao inscreverem-nos numa história da salvação, sempre nos impediram de naufragar. Na cultura ocidental temos até a estrela por excelência, aquela que surgindo a Oriente conduziu o Ocidente durante vinte séculos. A estrela que conduziu os Reis Magos permitiu, com efeito, a narrativa da Epifania — o mistério de um Deus incarnado, fundando no cristianismo a civilização ocidental” (Martins, 2011, p. 19).

<sup>22</sup> Gostaríamos de destacar que os ecrãs a que se refere Martins (2011), são as várias telas desse mundo contemporâneo. Não mais as telas das pinturas do modernismo e de períodos ulteriores, porém as telas das TVs e dos cinemas; dos *placards* eletrônicos e de todos os luminosos que nos rodeiam e invadem; dos PC e *Tablets* e toda a gama de *gadgets* presentes em nosso cotidiano e por meio dos quais recebemos cultura, informação e mesmo muita propaganda de toda sorte.

A sociedade da imagem que Guy Debord, Jean Baudrillard e Moisés de Lemos Martins criticam, corresponde à “videosfera” descrita por Régis Debray. A videosfera, ou era da imagem-visual, último estágio da história da imagem e da história dos média (os outros dois estágios são a logoesfera e a grafoesfera), estaria, em termos tecnológicos, marcada pelo aparecimento da televisão a cores, pela emergência da Internet e dos média digitais e consistiria num universo imersivo de imagens simuladas, de visões auto-referentes. Em termos estéticos, a videosfera corresponde à passagem das artes plásticas para as indústrias visuais. No tempo dos ecrãs, que seria para Debray um tempo acelerado e contraído, já não estamos diante da imagem, estamos dentro do visual, isto é, estamos mergulhados num mundo em que o excesso visual, a saturação imaginária, a sobreprodução icônica, atingiu paradoxalmente a forma da “não-imagem”:

O triunfo icônico engendrou, assim, a *surimage*, forma acabada da não-imagem já que a imagem absoluta deixou de ser imagem de alguma coisa (...) o hipericone estourou. É a razão pela qual há cada vez menos imagens na civilização das telas (dita "da imagem" por antífrase). (Debray, 1993, p. 301)

Essa condição contemporânea nos remete à *Alegoria da Caverna*<sup>23</sup>, de Platão. Aqueles homens escravizados e acorrentados a visualizarem as sombras do que seria o real, continuariam por toda a vida a crer num mundo cujo real seria um ‘simulacro’ do que realmente ocorria na sociedade superior. Mas, para eles, aquilo bastaria. Outra ideia, outra imagem do real seria ameaça à situação de ‘conforto’ em que se encontravam. E, por isso, aquele que conseguira libertar-se dos grilhões para subir à superfície, enfrentando assim a realidade sem sombras, o ‘fugitivo’, ao voltar com as novas imagens do mundo real corria sérios riscos de ser incompreendido e não aceite pelos seus companheiros<sup>24</sup>. Platão, assim como outros filósofos ao longo de nossa história ocidental, apelava para uma compreensão do mundo como verdade, como realidade, sem a mediação das imagens. O que já parecia difícil, trazer o ser humano à realidade, à verdade, parece ter se tornado impossível em nossa civilização da imagem.

Susan Sontag, nos anos de 1970, nos dizia que o mundo permanecia ainda como na ‘caverna’ de Platão, a conformar-se com as “imagens da verdade” ([1977] 2012, p. 11). No seio de uma sociedade capitalista, há a necessidade de uma cultura baseada em imagens<sup>25</sup> e em

<sup>23</sup> Cf *A República*, Platão, Livro VII.

<sup>24</sup> Da mesma forma como ocorrera com Sócrates perante os cidadãos de Atenas.

<sup>25</sup> Para Susan Sontag as imagens fotográficas correspondem *pedaços de realidade* apreendidos num instante e memorizados como realidade e as imagens em movimento, cinema, televisão, *placards* eletrônicos, correspondem a *ausências*, posto que o fluxo das imagens que enxergamos corresponde a uma imagem sobreposta a outra e cada sobreposição anula a imagem anterior (Sontag, [1977] 2012).

divertimentos (espetáculos), a fim de incentivar o consumo e anestesiar os sofrimentos da exclusão e das minorias. Para a autora, no século XX, uma sociedade é considerada moderna quando:

uma de suas principais atividades é produzir e consumir imagens, quando as imagens, que influenciam extraordinariamente a determinação das nossas exigências para com a realidade e são elas mesmas um substituto cobiçado da experiência autêntica, passam a ser indispensáveis para a saúde da economia, para a estabilidade da política e para a procura da felicidade privada. (Sontag, [1977] 2012, pp. 149-150)

Assim também nos parece o frenesi de nossa sociedade em permanente espetáculo, a celebrar tudo o que emerge dos ecrãs. Se Platão respondia para a logosfera pautado nas ideias e no bem; Descartes, na grafosfera, pela lógica, pela régua e o compasso; na Videosfera, em que pese uma boa ideia ou um belo projeto, de régua e compasso, nada vale se não resultar numa bela imagem (Debray, 1993, p. 353). Assim se estabelece o espetáculo, a refletir um determinado padrão da que queremos aparentar, o tal desvio para o ‘parecer ser’. As incontáveis imagens propagadas pelos média que invadem os nossos espaços de convívio diário e nos arremessam na solidão mediada por signos de uma felicidade simulada. Nesse caso, imagens de uma felicidade aparente.

### **1.3. As relações do indivíduo em sociedade e como a condição tecnológica modificou o seu *modus vivendi***

Embora os diferentes autores entendam as questões da contemporaneidade de formas distintas, consideramos que é possível identificar algumas temáticas comuns e que referenciam o nosso estudo, que dizem respeito às questões do funcionamento de nossa sociedade, do espaço-tempo e das subjetividades e múltiplas identidades do indivíduo e de como essas questões se transformaram ou transfiguraram ao longo das últimas décadas.

Em *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*, Zygmunt Bauman (2004) desenvolve uma reflexão sobre a superficialidade de uma vida líquida moderna. O autor faz uma alegoria com *As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino (2011), ao comparar os habitantes da cidade de Leônia com os nossos indivíduos contemporâneos. Aquela cidade ‘invisível’, descrita por Marco Polo ao imperador Kublai Khan, é representada por meio das imagens do consumo e do descarte.

A cidade de Leônia refaz-se a si própria cada dia que passa: todas as manhãs a população acorda no meio de lençóis frescos, lava-se com sabonetes acabados de tirar da embalagem, veste roupas novinhas em folha, extrai do mais aperfeiçoado frigorífico frascos e latas ainda intactos, ouvindo as últimas canções no último modelo de aparelho. (Calvino, 2011, p. 123)

Os habitantes da ‘invisível’ Leônia têm a paixão pelo novo e um certo ‘prazer’ no descarte diário. Aquilo que era novo, breve se torna ultrapassado, obsoleto, novas demandas são geradas a partir de um ponto, um desejo, uma necessidade que não existia<sup>26</sup>. Sendo esta uma característica marcante da sociedade do consumo, o excesso e a profusão de bens e serviços, sem obrigações com os reparos nem compromissos com ‘relações eternas’. O “até que a morte nos separe” é tempo demais, para um mundo de conexões instantâneas e não de relacionamentos estáveis (Bauman, 2004). As relações sociais e afetivas entram na dinâmica da fluidez e do consumismo, o objeto do desejo quando consumido logo é superado e novos desejos se instituem, sempre satisfeitos e superados na dinâmica da sedução e do descarte.

Bauman (2001) nota que num mundo inseguro e imprevisível como o que vivemos hoje, o ser humano comporta-se como o ‘viajante esperto’ que fará o possível para imitar os felizes globais que viajam leves e, dessa forma, não terá dificuldades para se livrar de qualquer coisa que atrapalhe seus movimentos. O indivíduo contemporâneo raramente para por tempo suficiente para imaginar que os laços humanos não são como peças de automóvel, que chegam prontas e são fáceis de substituir. O ser humano vive uma tensão entre o ser ele próprio e se vincular ao outro, como se uma condição anulasse a outra. Num mundo acelerado também multiplicam-se as possibilidades do ser e do estar. O viajante leve representa a imagem da felicidade e do consumo. Ele pode estar onde e quando desejar e não precisa de outro para tal aventura. Entretanto, esse individualismo conduz, também, à solidão e à angústia. Ser livre e ‘consumir’ livremente ou ser feliz e sentir verdadeiramente, eis um dilema do indivíduo contemporâneo.

Se pensarmos na *Alegoria da Caverna*, de Platão, podemos questionar o que de fato quer o indivíduo contemporâneo: ser feliz à sombra das imagens de uma vida em simulacro, como os prisioneiros, ou ver a luz do sol e viver uma vida verdadeira, real, como o fugitivo? São questões com as quais o indivíduo contemporâneo se depara e nem sempre se apercebe. Os

---

<sup>26</sup> Também a indústria tira proveito da sede de consumo das pessoas e passou a fabricar produtos programados para falharem após determinado período, criando assim a chamada obsolescência programada.

prisioneiros, na caverna, satisfazem-se com a vida de sombras, pois enfrentar a luz do sol exige esforço e os faz estremecer diante da possibilidade de sair de sua zona de conforto. Numa sociedade da imagem e do consumo, podemos dizer ainda da ‘felicidade’ e do ‘prazer’ a preços acessíveis, nem sempre a escolha se dá pela real emancipação, o indivíduo é levado a pensar que é autor de suas escolhas<sup>27</sup>, quando na realidade reproduz um padrão que valoriza o hiperindividualismo, o narcisismo e o hedonismo, como signos de felicidade.

Marc Augé (1994) reflete que o interesse da antropologia pela representação do indivíduo não reside apenas no fato de se tratar de uma construção social, mas também porque toda e qualquer representação do indivíduo é, necessariamente, uma representação da relação social da qual ele é parte integrante. Com esta ideia, Augé demonstra que o sentimento de pertença a uma comunidade pode limitar as ações do indivíduo ao fazê-lo refrear as suas ideias e ações segundo aquilo que é o comportamento do grupo.

A identidade cultural, portanto, tornou-se aberta e reflexiva, um desafio individual susceptível de ser indefinidamente retomado. O interesse pelas diferenças individuais é tal, que hoje não basta sermos reconhecidos pelo que fazemos enquanto membros de uma comunidade, enquanto cidadãos livres e iguais aos outros; pelo contrário, queremos ser reconhecidos, pelo que nos distingue dos outros grupos, pelas nossas diferenças comunitárias, o que reforça a ideia da “etnologia da solidão” (Augé, 1994, p. 125).

Ainda a propósito do individualismo contemporâneo, Stirn (1999) afirma que o termo “individualista” é usado na linguagem corrente para designar o egoísmo ou o anticonformismo, e sugere que a “era do indivíduo”, característica das sociedades pós-modernas, está na lógica do movimento geral para a democracia, apesar de parecer algo contraditório. Na verdade, o individualismo hedonista e narcisista não se opõe ao individualismo jurídico e democrático, mesmo que pareça ser uma perversão desse mesmo.

O narcisismo define-se, segundo Lipovestky ([1983] 1989), menos pela demonstração das emoções e mais pelo foco em si próprio e pelo autocontrole. O narcisismo surge assim como um paradoxo, expresso por meio da apatia feita de sensibilização epidérmica ao mundo e em simultâneo, de profunda indiferença em relação a ele. Isso explica a variedade de

---

<sup>27</sup> A despeito da ideia de Marc Augé (1994) sobre a necessidade que o indivíduo tem de fazer as suas próprias interpretações de mundo, não mais submetendo-se a um entendimento generalizado, como vimos no início do capítulo.

informações com que convivemos e a rapidez com que os acontecimentos se sucedem, impedindo, dessa forma, qualquer emoção duradoura. A angústia de *Narciso* prende-se precisamente com a questão “Porque não posso amar e vibrar?”, pois ele é demasiado absorvido em si próprio para se afetar pelo *Outro*. Contudo, ainda deseja um mundo relacional e afetivo.

Com a revolução informática e o acesso cada vez mais generalizado à internet, as sociedades contemporâneas conhecem uma revolução interior, um imenso movimento de consciência, um fascínio sem precedentes pelo autoconhecimento e pela auto realização. As sociedades tornaram-se cada vez mais autónomas na busca por conhecimento. A facilidade em obtê-lo tornou-se tanta que gerou um fascínio pela quantidade de coisas que poderíamos descobrir sem sair de casa. Tal (r)evolução tecnológica, criou no indivíduo um fascínio pelo culto do *Eu* e pela preservação da sua independência, o que possibilitou, ainda, a flexibilidade e a fluidez das relações virtuais. Tais relações permitem que sejamos livres e ao mesmo tempo que nos ‘ocupemos’ de alguém, ‘impulso de liberdade e necessidade de pertencimento/pertença’.

Os dois estímulos fundem-se e misturam-se no trabalho extremamente absorvente e exaustivo de ‘tecer redes’ e de ‘nelas navegar’. O ideal de ‘conectividade’ luta para apreender a difícil e irritante dialéctica destes dois elementos inconciliáveis. Este ideal promete uma navegação segura (ou pelo menos não fatal) por entre os recifes da solidão e do compromisso, do flagelo da exclusão e dos férreos grilhões dos vínculos demasiadamente estreitos, de um desprendimento irreparável e de uma irrevogável vinculação. (Bauman, 2004, p. 52)

Essas relações virtuais ocupam a mente humana e preenchem o vazio de uma solidão contemporânea. Pelo espaço da internet navegamos num tempo virtual, quase real e, alcançamos o outro em nossos ecrãs, transpondo as barreiras territoriais e temporais. De forma não-concreta, essas relações virtuais preenchem o vazio e a angústia inerentes ao indivíduo contemporâneo, ao mesmo tempo em que possibilitam a esse indivíduo, enquanto viajante, seguir de forma leve (Bauman, 2001).

O que podemos chamar de aventura da mobilidade nos trouxe como frutos alterações não apenas na forma de relacionar com outro mas, também, com a paisagem. Nesse sentido, proliferou um novo espaço a que Marc Augé (1994) nomeou “não-lugares”, “designadamente o metropolitano, os aeroportos, as feiras e os parques de atracções” (Martins, 2011, p. 36).

Os não-lugares tanto podem ser as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias rápidas, viadutos, aeroportos) como os próprios meios de transporte

ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são colocados os refugiados do planeta. (Augé, 1994, p. 42)

Ao pensarmos em não-lugares<sup>28</sup> haveremos de entender o que seria o seu oposto, aquilo a que Augé nos diz ser um lugar identitário, relacional e histórico, do ponto de vista antropológico. Lugares que fazem sentido para quem os constitui e quem observa. Os espaços identitários e relacionais têm a ver com os lugares de relação do indivíduo em seu ambiente familiar, por exemplo, como também os espaços comunitários que deveriam ter representatividade dentro de sua comunidade e para os seus frequentadores, a exemplo dos museus (como os que foram estudados na presente tese) e demais instituições culturais.

Os não-lugares expressam, ainda, a aceleração desse mundo contemporâneo, o excesso, a superabundância, a profusão que se dá, também, por meio da aceleração dos meios de transporte que nos fazem ir e vir mais rapidamente aos nossos destinos. Próximo ou remoto, acelerado ou desacelerado são conceitos que se entrecruzam mas que não possuem solução única. Essa aceleração nos leva a um 'estreitamento' de mundo, por meio da internet e de todo o aparato tecnológico dos sistemas de comunicação, não apenas a TV mas ainda todos os ecrãs, todas as telas que em seus variados tamanhos nos invadem de informação, possibilitando a profusão do espaço, como mais uma das figuras de excesso, por meio da qual vamos caracterizando esse contemporâneo.

Na intimidade das nossas casas, por fim, toda a espécie de imagens, retransmitidas pelos satélites, captadas pelas antenas que se erguem nos telhados da aldeia mais remota, podem dar-nos uma visão instantânea e, por vezes, simultânea, de um acontecimento que se está a produzir no outro extremo do planeta. (Augé, 1994, pp. 38-39)

Essa intimidade com as imagens nos faz sentir familiarizados com situações e paisagens que não são as nossas. Viver na contemporaneidade é estar em meio a um mundo de imagens, de brilho e *glamour*, de celebridades instantâneas; de consumo massificado; de virtualidades e da solidão aos milhares. Nos ecrãs do planeta circulam cotidianamente milhares de imagens: jornalísticas, publicitárias, artísticas; imagens espetacularizadas da vida e da morte,

---

<sup>28</sup> É, afinal a relação do indivíduo com o espaço e o tempo que define um não-lugar, basicamente. As autoestradas, os terminais de passageiros, os comboios e autocarros que nos conduzem diretamente aos nossos destinos passam sempre à margem de outros lugares sobre os quais ficamos a saber pelos mapas e *placards* luminosos; não pelo diálogo com o outro mas por meio da leitura das imagens de todos os tipos: centrais de atendimento automáticas, portas e cancelas. Enfim, é uma relação com aquilo que não é 'relacionável'.

da guerra ao vivo<sup>29</sup> em meio aos *reality shows*, é a vida ‘sob os holofotes’. A sociedade perante as câmeras e os *flashes* que nos invadem continuamente, no exercício do espetáculo, nessa ribalta na qual cada um tem o direito ao brilho, no usufruto dos seus 15 minutos de fama<sup>30</sup>, como dito por Andy Warhol (1928-1987)<sup>31</sup>. É um mundo de paisagens encantadoras, da “multiplicação das referências imagéticas e imaginárias” (Augé, 1994, p. 42) que nos faz ficar íntimos de lugares que nunca visitamos. Somos capazes de reconhecer a Torre Eiffel, as praias de Copacabana ou um paraíso nas ilhas caribenhas e mesmo as *celebrities* instantâneas, sem nunca termos saído de nossas cidades, de nossas casas. “A fotografia insinua que conhecemos o mundo se o aceitamos tal como a câmera o registra” (Sontag, [1977] 2012, p. 31) e mais, como é multiplicado pelos vários ecrãs globais. Falamos de uma sociedade de imagens aceleradas que desunem e não redimem (Martins, 2011), de uma época em que a atualidade é vista e vivenciada sob os *flashes* que nos invadem continuamente, no exercício desse espetáculo da atualidade.

#### 1.4. Entre o pão e a poesia: o contemporâneo

Vistas algumas questões que caracterizam o nosso contemporâneo, gostaríamos de apresentar algumas inquietudes sob forma de poesia, em contraposição ao regime de luta pelo “pão nosso de cada dia”. Apresentar algumas ‘imagens’ de sonhos refletidos em questionamentos, em palavras musicadas, que expressam a capacidade do indivíduo em inquietar-se e, também, em multiplicar as possibilidades de se colocar neste mundo.

Martins (2011) nos aponta essas condições caóticas, essa desordem, essa sociedade de imagens autotéticas, avassaladoras; uma sociedade trágica em que os finais felizes já não mais existem, não mais existem as sínteses redentoras; sociedade em que prevalecem os finais infelizes, o desassossego. Mas há de haver um caminho e este caminho encontra-se no indivíduo. Somos nós a nossa própria possibilidade que concretiza-se no que há de vir

<sup>29</sup> Referência ao texto de Jean Baudrillard, *A guerra do Golfo não terá lugar* (1991)

<sup>30</sup> A propósito do assunto e como artista multimídia que era, nos anos 80 do século passado, com o advento da MTV americana, Warhol teve um programa chamado *Andy Warhol's Fifteen Minutes*, um programa de entrevistas com músicos americanos emergentes. O programa foi ao ar de 1985 até 1987, ano da precoce morte do artista.

<sup>31</sup> Figura polêmica, artista, fotógrafo, ilustrador, publicitário, realizador, Andy Warhol foi um homem da imagem e do mundo das imagens. Visionário, soube captar muito bem as demandas da sociedade da época, mitificando e banalizando as estrelas midiáticas, por meio da profusão de imagens sedutoras em que Marilyn e Lizzy brilhavam ao lado de embalagens de refrigerantes, sopas e noticiários trágicos.

A respeito da data de nascimento de Warhol existem várias versões indicando entre 1928 e 1931, porém seguiremos com a que está indicada como mais provável em Honnert, *Andy Warhol / 1928-1987: A comercialização da arte*, Taschen, 1992, e também a mais comumente utilizada.



(Agamben, 2008; Martins, 2011). E se está na própria humanidade a sua redenção, como superar a estagnação que se nos impõe essa vida espetacularizada?

Por quanto tempo as balas de canhão deverão explodir, antes de serem banidas para sempre? (...) Sim e quantas mortes ainda serão necessárias até que se saiba que pessoas demais já morreram? A respostas, meu amigo, está soprando ao vento, a resposta está soprando ao vento<sup>32</sup>. Bob Dylan, 1962 (Anexo 1)

Ora, se o capitalismo é o regime político e econômico que norteia o fluxo da vida, de nossa sociedade e rege as relações do indivíduo contemporâneo, é ainda a forma vigente e predominante da luta pelo 'pão' diário, a poesia é expressão onírica do ser humano. O pão e a poesia são, nesse contexto, uma metáfora para falarmos do risco, do medo e da crise pela qual passamos e pela forma como os enfrentamos, contradições de nossa sociedade.

Virtude e vício, liberdade e precipício. Fazer pão, fazer comício, fazer gol e namorar (...) Felicidade (...), é a faculdade de sonhar, é a poesia que principia quando eu paro de pensar. Pensar na luta desigual, na força bruta, meu amor, que te maltrata entre o almoço e o jantar. Fausto Nilo, 1981<sup>33</sup>. (Anexo 2)

Parece ser o destino do indivíduo contemporâneo a constante tentativa de conciliação com uma vida de "incerteza permanente e incurável" (Bauman, [1987] 2010), ou ainda o de "viver uma vida de paradoxo e contradição" (Berman, 1986, p. 13). Vida de aventura e transformação e, diante das agruras da vida, o sonho. No decorrer deste capítulo falamos dos horrores das Guerras, dentre os males de nossa modernidade e dos sofrimentos refletidos nos campos de batalha, nos campos de concentração, antes campos de cultivo ou de flores<sup>34</sup>. O progresso e a aceleração tecnológica, também o que podemos entender por globalização, levaram ao paradoxo do encolhimento do mundo, como visto em Harvey ([1989] 2001, p. 220)<sup>35</sup>, sintetizado na figura do Mapa *Mundi* encolhido (Anexo 3).

<sup>32</sup> Trecho da música *Blowing in the wind*, de Bob Dylan. Dylan, cantor e compositor norte-americano. Essa foi uma de suas célebres canções do início dos anos de 1960. Àquela época a injustiça social e o racismo estavam em pauta na agenda mundial; a Guerra Fria e a bomba atômica eram dos maiores temores do ser humano. A canção caiu no vento e espalhou-se por todo planeta soprando seu clamor para uma tomada de consciência do homem diante dos temores da época. Página oficial do artista: <http://www.bobdylan.com/us/home>, acedida em 02 de abril de 2015. (tradução da autora)

<sup>33</sup> Trecho da música *Pão e poesia*, de Fausto Nilo (1981). Arquiteto, cantor e compositor brasileiro. Grande parte de suas composições possui uma veia crítica social e enquadramento na 'paisagem urbana'. Mais informações sobre o artista: [http://www.franciscocasaverde.com/fausto\\_nilo.html](http://www.franciscocasaverde.com/fausto_nilo.html), acedida em 02 de abril de 2015.

<sup>34</sup> Neste sentido referenciamos os Campos de Flandres, campos de batalha da Grande Guerra, campos das papoilas, como no poema do médico canadense, John McCrae, *In Flanders Fields* (1915). Sobre poemas de Guerra, ver também: <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-93/poesia/nas-trincheiras>, acedido em 02 de abril de 2015.

<sup>35</sup> O autor nos apresenta um quadro/mapa do encolhimento do mundo tendo em vista a evolução dos meios de transporte e o encurtamento do tempo das viagens.

Essa condição de encolhimento por aceleração, também nos é apresentada sob forma de poesia, na música *Parabolicamará*, 1991, do artista brasileiro Gilberto Gil:

Antes mundo era pequeno, porque Terra era grande. Hoje mundo é muito grande, porque Terra é pequena, do tamanho da antena parabolicamará (...) Antes longe era distante, perto, só quando dava. Quando muito, ali defronte. E o horizonte acabava (...). De jangada leva uma eternidade, de saveiro leva uma encarnação. De avião, o tempo de uma saudade. Gilberto Gil, 1991<sup>36</sup> (Anexo 4)

Nessa canção o autor nos fala da aproximação que a tecnologia nos possibilita por meio das antenas parabólicas que nos transmitem as imagens reduzidas a *pixels* e pela modernização dos meios de transporte que nos levam cada vez mais longe em um menor espaço de tempo. Espaço e tempo, aceleração e distância, tão bem representados na ciência de Harvey e na poesia de Gil.

É a profusão do tempo, ainda, por meio da aceleração tecnológica de que nos fala Martins (2011) e que nos faz perder uma certa noção de tempo e de cotidiano. Tempo e espaço são conceitos da física que compõem o fluxo dos acontecimentos em nossas vidas. Para Martins (2011, p. 117), “o tempo perdeu, por aceleração tecnológica, os vários acentos que lhe servem”, a noção de atualidade, historicidade e de eternidade<sup>37</sup>. Há forma de os recuperar? Provavelmente não, essa aceleração de que nos falam os autores e que veio a refletir nas atitudes do ser humano a partir do século XX, caminha por um trajeto sem retorno à vista, faz parte da travessia, do turbilhão e do caos.

Viver no contemporâneo, relacionar, fruir, consumir, é uma aventura e um risco. Temos a tarefa incessante, enquanto investigadores e intelectuais que somos e graças a um compromisso social que assumimos, de estarmos atentos, de questionar e apontar pontos de fratura, de fazer mover a engrenagem de um mundo em movimento e de abrir certas ‘feridas’ no tecido vivo da sociedade em que vivemos. Não podemos nos deixar abater pela apatia ou sentimento de resignação, antes disso devemos nos encher de esperança para o enfrentamento do que há de vir. E, se o pão é o trabalho nosso de cada dia, a poesia é o sonho que nos move. Por isso frente aos fóruns dos quais fazemos parte em nossas múltiplas comunidades, havemos

<sup>36</sup> Trecho da música *Parabolicamará* (1991), Gilberto Gil, cantor, compositor e político brasileiro, nascido no estado da Bahia. Foi Ministro da Cultura do Governo Lula da Silva, no período de 2003 a 2008. Suas composições apresentam com maestria os pesares e a poesia do nosso contemporâneo e estão disponíveis em: [http://www.gilbertogil.com.br/sec\\_disco\\_info.php?id=386&letra](http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=386&letra), acessado em, 10 de abril de 2015.

<sup>37</sup> “o agudo da actualidade, o grave da historicidade e o circunflexo da eternidade” (Celan, 1996:46) in (Martins, 2011, p. 117).

sempre de dar o nosso grito de denúncia “ó subalimentados do sonho! / a poesia é para comer”<sup>38</sup>. E enquanto verdadeiros cientistas sociais (e poetas ocasionais)

Devemos nos aproximar tanto quanto os verdadeiros poetas das possibilidades humanas ainda ocultas; e por essa razão devemos perfurar as muralhas do óbvio e do evidente, da moda ideológica do dia cuja trivialidade é tomada como prova de seu sentido. Demolir tais muralhas é vocação tanto do sociólogo quanto do poeta, e pela mesma razão: o emparedamento das possibilidades desvirtua o potencial humano ao mesmo tempo em que obstrui a revelação de seu blefe. (Bauman, 2001, p. 232)

Sendo o nosso trabalho árduo e por vezes solitário, o do ‘fugitivo da caverna’<sup>39</sup>, o de apresentar esse mundo e essas possibilidades para além das simulações do real, como um compromisso e um desafio dos intelectuais da contemporaneidade, mesmo diante da crise, do caos, dos riscos e das batalhas cotidianas, não nos deixemos emparedar, derrubemos as muralhas, cultivemos os nossos sonhos, porque o sonho liberta e anima.

Se os campos cultivados neste mundo, são duros demais e os solos assolados pela guerra, não produzem a paz: amarra o teu arado a uma estrela e aí tu serás o lavrador louco dos astros, o camponês solto nos céus. Gilberto Gil (1989)<sup>40</sup>. (Anexo 5)

E porque a poesia é parente da arte, no seio dessa revolução a arte não passaria impune. Nas mudanças ocorridas em nosso mundo nos últimos tempos, em especial nas últimas décadas do século XX, que culminaram com o fim do período progressista moderno e o início do contemporâneo (Agamben, 2008; Martins, 2011), foi no campo das artes que melhor visualizamos essas mudanças (Bauman, [1987] 2010).

O fatal, e legítimo balanço de final do século é muito mais justificado no domínio da história da arte, dado que é justamente no início do século XX que se assiste ao desenvolvimento das vanguardas, que não só transformaram radicalmente as práticas pictóricas mas também puseram em causa o próprio estatuto da arte. (Bossaglia, [1999] 2008)

O século XX acompanhou o desenvolvimento da arte moderna, reconhecida pelos seus atos de vanguardas, regras e estilos bem definidos, e o surgimento da arte contemporânea, reconhecida pela ausência de estilos rígidos ou escolas definidas, numa transposição que se dá por meio de uma mistura de elementos e valores que antes se complementam e transformam

<sup>38</sup> Poema de Natália Correia, *A defesa do Poeta*, in *As maçãs de Orestes*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1970.

<sup>39</sup> Cf. *Alegoria da Caverna*, Platão in *A República*, Livro VII.

<sup>40</sup> Trecho da música *Amarra o teu arado a uma estrela*, de Gilberto Gil (1989), disponível em: [http://www.gilbertogil.com.br/sec\\_musica.php](http://www.gilbertogil.com.br/sec_musica.php), acedida em 02 de abril de 2015.

(Cauquelin, 2010), construindo a teia que envolve o cenário das artes visuais em nossa contemporaneidade.

## 2. UMA BREVE VIAGEM PELA HISTÓRIA DA ARTE: DO MODERNO AO CONTEMPORÂNEO

O modernismo na arte, da nossa história ocidental e eurocêntrica, surge no final do século XIX e início do século XX, em torno de grupos e correntes artísticas que, àquela época, caracterizavam-se por acompanhar as conquistas de um progresso expressivo, na esteira da Revolução Industrial que tomara a Europa de assalto e modificara a estrutura econômica e social de uma civilização, e por buscar uma libertação de um modelo figurativista vigente.

Em sua análise sobre a *Arte Moderna*, Giulio Carlo Argan (1992), destacava as características desta arte em acompanhar as tendências progressistas, econômicas e tecnológicas da época e, ainda, seu esforço em destacar certa qualidade ‘espiritual’.

Por isso, mesclam-se nas correntes *modernistas*, muitas vezes de maneira confusa, motivos materialistas e espiritualistas, técnico-científicos e alegórico-poéticos, humanitários e sociais. (Argan, 1992, p. 185)

Em sua obra *Do Espiritual na Arte* ([1911]2010), Wassily Kandinsky (1866-1944), um dos precursores do Abstracionismo na arte moderna, dizia que “Toda a obra de arte é filha do seu tempo e, muitas vezes, a mãe dos nossos sentimentos” ([1911]2010, p. 21), para logo adiante contestar essa temporalidade.

Uma arte assim concebida apenas pode reproduzir o que na atmosfera do momento é já um dado adquirido. Esta arte, que não contém em si mesma qualquer potencial futuro, que é um mero produto do tempo presente, e que jamais conceberá um amanhã, é uma arte castrada. Tem uma duração efêmera e, privada da sua razão de ser, morre quando se altera a atmosfera que a gerou. ([1911]2010, p. 25)

As palavras de Kandinsky ([1911]2010) nos remetem ao que seria o indivíduo *contemporâneo*, como visto em Agamben (2008). Parece-nos que, assim como o artista que apenas reproduz o que é do seu tempo, naquele tempo em que está imerso, dá à luz a uma obra ‘morta’, o indivíduo que está tão imerso em seu tempo, vivendo plenamente de acordo com ele e reproduzindo seu modelo, é uma espécie de ‘natimorto’ do ponto de vista da possibilidade de emancipação, de reflexão e de criticidade. A obra assim concebida, assim como o indivíduo assim vivente, são alegorias de uma existência sem ‘alma’.

Para aquele autor a arte deveria libertar-se dos padrões reconhecíveis e ser uma expressão de uma essência interior, por meio da abstração. Essa necessidade de representar a

essência interior do ser humano, em sua expressão artística, era o clamor de uma época. Nesse sentido, é importante fazermos uma breve passagem pela história da arte a partir do movimento de ruptura do modernismo, entendendo-o como um movimento que “não se contenta com produzir variações estilísticas e temas inéditos”. A ideia é mesmo romper com o passado e instituir o novo. Assim, “o inédito tornou-se o imperativo categórico da liberdade artística” (Lipovetsky, [1983] 1989, p. 77). Dessa forma, poderemos compreender a relevância das vanguardas que despontaram na arte moderna.

A partir dessa breve incursão visualizaremos melhor de que forma a arte contemporânea veio, mais uma vez, como um movimento de ruptura, não pela superação da arte moderna em termos estilísticos pois, por seu turno, apropria-se dos seus diversos estilos, mas pela inauguração de novas possibilidades visuais. A despeito de suas vanguardas artísticas, a arte moderna primou pelo aspecto formal por meio da consolidação de seus estilos e da manutenção dos suportes tradicionais da matéria artística. A arte contemporânea surge no seio de uma economia global crescente, no auge da cultura do consumo e em meio à profusão das novas tecnologias, notadamente as visuais. Assim vista, a arte contemporânea é o cadinho das inquietações da nossa sociedade, é o resultado do que diz Lyotard sobre a pós-modernidade.

Aquilo que se nega ao conforto das belas formas, ao consenso de um gosto comum que permitiria experimentar a nostalgia do impossível; aquilo que indaga por novas formas, não para desfrutar delas, mas para fazer sentir, de uma forma melhor, que há algo que não é apresentável. (Lyotard, 2008, p. 25)

Nesse contexto a arte contemporânea, apercebe-se do que há de vir, apropria-se dos estilos artísticos, das tecnologias emergentes, da cultura de massas e de uma nova forma de estar num mundo globalizado e inaugura uma forma diferente de fazer e ver a arte com uma perspectiva social mais crítica e integrada aos acontecimentos do cotidiano.

## **2.1. Arte Moderna e seus *ismos***

A arte moderna, já a seu tempo, colocava-se criticamente em relação aos acontecimentos de uma época, da passagem do século XIX para o século XX, exigia dos artistas uma nova disposição, expressa por meio da libertação da forma e da cor.

Por volta de 1910, quando ao entusiasmo pelo progresso industrial sucede-se a consciência da transformação em curso nas próprias estruturas da vida e da atividade social, formar-se-ão no interior do Modernismo as vanguardas artísticas preocupadas não mais apenas em modernizar ou atualizar, e sim em revolucionar radicalmente as modalidades e finalidades da arte. (Argan, [1988]1992, p. 185)

Da crítica às artes clássicas em Kandinsky ([1911]2010); da exaltação das máquinas e incêndio dos museus, declaradas no *Manifesto Futurista*<sup>41</sup> (Marinetti, [1910]1995) ou na pintura *Velocidade Abstrata*, do italiano Giacomo Balla (1871-1958) (Ilustração 2); da abstração do Suprematismo Russo de Kazimir Malevitch (1879-1935), em *Quadrado Branco sobre fundo Branco* (1917-1918), (Ilustração 3); do mural cubista inquietador do artista espanhol Pablo Picasso (1881-1973), *Guernica*, 1937, (Ilustração 4) — que denuncia os terrores da Guerra Civil Espanhola (1936-1939) numa dimensão e estilo impressionantes —, o modernismo seguiu com suas vanguardas artísticas, inovando, provocando e experimentando novas possibilidades da forma e da cor. Ora tensionando ou deformando, ora abstraindo ou reconfigurando as imagens. Expressando-se em diversos tons, subtraindo a cor ou dela extraindo toda a sua ferocidade.



Ilustração 2: *Velocidade Abstrata* – Giacomo Balla 1913<sup>1</sup>  
(Abstracionismo Futurista)



Ilustração 3: *Quadrado Branco sobre fundo branco*,  
Kazimir Malevich, 1917-1918<sup>1</sup>  
(Abstracionismo Suprematista)

<sup>41</sup> Escrito pelo italiano Filippo Tommaso Marinetti (1878-1944), foi publicado no jornal francês *Le Figaro*, em 20 de fevereiro de 1909 e é considerado o marco do movimento futurista italiano, que é o 'primeiro movimento de *vanguarda*'. Entendendo-se com o termo, "um movimento que investe um interesse ideológico na arte, preparando e anunciando deliberadamente uma subversão radical da cultura e até dos costumes sociais" (Argan, 1992, p. 310). No ano a seguir segue-se o manifesto da pintura futurista, que reuniu artistas como Giacomo Balla (1874-1958), Carlo Carrà (1881-1966), Umberto Boccioni (1882-1916) e Luigi Russolo (1885-1947), inicialmente, com adesões posteriores de Ardengo Soffici (1879-1964), por um breve período e, Enrico Prampolini (1894-1956) (Argan, 1992).



Ilustração 4: Guernica, Pablo Picasso, 1937<sup>42</sup> (Cubismo)

---

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.pablocassio.org/guernica.jsp#>



O Futurismo foi o primeiro movimento dessas vanguardas artísticas e chegou ao extremo da exaltação ao progresso tecnológico e do rompimento com movimentos e valores da então sociedade moderna. Os futuristas eram, antes de artistas, ideólogos e, por meio de uma política da agressão e da violência, da morte e da velocidade, estarreceram seus contemporâneos “na forma que quiseram imprimir à arte de viver”, era uma “apologia da morte”, aqui entendida como uma “estética da agressão”, conforme visto em *Labirintos do Fascismo: na encruzilhada da ordem e da revolta*, de João Bernardo (2003, p. 737). Para o autor, os manifestos futuristas (de Marinetti, em 1909 e posteriormente dos pintores futuristas Balla, Carrá, Boccioni e Russolo, em 1910) foram as bases para o surgimento do fascismo<sup>43</sup>.

1. Queremos cantar o amor do perigo, o hábito à energia e à temeridade. / 3. (...) Nós queremos exaltar o movimento agressivo, a insônia febril, o passo de corrida, o salto mortal, o bofetão e o soco. 4. Afirmamos que a magnificência do mundo se enriqueceu de uma beleza nova: a beleza da velocidade. / Um carro de corrida adornado de grossos tubos semelhantes a serpentes de hálito explosivo... um automóvel rugidor, que parece correr sobre a metralha, é mais belo que a Vitória de Samotrácia. / 7. Não há mais beleza, a não ser na luta (...) / 9. Nós queremos glorificar a guerra - única higiene do mundo (...) / 10. Queremos destruir os museus, as bibliotecas, as academias de todo o tipo, e combater o moralismo, o feminismo e toda vileza oportunista e utilitária. (Marinetti, [1910]1995)

Iniciamos, assim, nossa breve viagem pela arte moderna e seus *ismos*, que por meio de seus movimentos de vanguarda, inaugura uma nova imagem da arte ou propicia uma libertação da arte de seus modelos já arraigados para, ainda, permanecer em suas mesmas estruturas representacionais. Gombrich (1999, p. 401) já ressaltava que as pessoas tinham uma ideia de que a “arte moderna” teria rompido com todas as tradições do passado. Estas sim, rompidas pela arte contemporânea que soube apropriar-se dos estilos do modernismo e libertar-se dos suportes tradicionais<sup>44</sup>, ocupar novos espaços e inovar nas formas de representação. Foi no século XX, afinal, que a arte iniciou o seu processo de ‘transgressão’, como dito em Ferrari ([1999] 2008, p. 13) e os artistas iniciaram a sua “ádua tarefa de destronar a tradição” e realizar o impensável.

<sup>43</sup> “Marinetti, em 20 de fevereiro de 1909, proclamara a fundação do futurismo, anunciando não só alguns dos temas principais que inspirariam o Duce, mas sobretudo o estilo que ele havia de adoptar” (Bernardo, 2003, p. 736).

<sup>44</sup> A moldura e o pedestal são suportes tradicionais das obras de arte clássica e que continuaram presentes mesmo nas vanguardas modernistas. Tais suportes dão às obras uma condição de destaque e superioridade nos seus lugares de culto, museus e galerias, que entretanto vêm a cair por terra com o movimento contemporâneo, a despeito das obras ainda serem sacralizadas em seus espaços ainda que sejam os da rua, a exemplo do *Graffiti* e do *Hip Hop*.

No que concerne a uma melhor compreensão de nosso objeto de estudo, optamos por não seguir um modelo estritamente cronológico de forma a esgotar toda a produção artística de uma época, mas realçar especialmente artistas e movimentos determinantes que antecederam às novas figurações presentes na arte contemporânea e suas visualidades.

O que começou com um artista chamado Paul Cézanne (1839-1906) atraiu diversos outros pintores da época. O *Expressionismo*, de Cézanne, embora não tenha sido um título absolutamente autêntico, foi denominado como tal para se diferenciar do anterior movimento chamado *Impressionismo*. O que dá notoriedade ao nascente movimento é a busca de uma nova expressão, é fazer transparecer nas formas exteriores (a pintura) o conteúdo interior (espiritual) (Kandinsky, [1911]2010). É, então, nesse sentido que Paul Cézanne diferencia-se dos demais artistas e impulsiona o movimento de libertação da forma puramente realista buscando uma nova lei da forma:

De uma taça de chá ele construiu um ser dotado de alma, ou melhor, nessa taça, ele reconheceu um ser. Elevou a “natureza-morta” à categoria de objecto exteriormente morto e interiormente vivo. Tratou os objectos como homens, pois possuía o dom de descobrir a vida interior em tudo. Criou a expressão cromática das coisas, e a sua nota pictórica interior. Impõe-lhe uma forma redutível a fórmulas abstractas, por vezes matemáticas, donde emana uma radiosa harmonia. O que ele quer representar não é um homem, uma maçã, uma árvore; Cézanne utiliza-se de tudo isto para criar uma coisa pintada de *ressonância interior*, a que se dá o nome de imagem. (Kandinsky, [1911]2010, p. 45)

A questão interior (espiritual) é uma preocupação da obra de Cézanne e uma fonte de pesquisa intensa à qual dedicou toda uma vida, ou como dito em Argan (1992, pp. 110-111), transformou sua obra em vida. Cézanne compreendeu na pintura a possibilidade de uma nova imagem de mundo fundada não na realidade exterior mas na consciência. A pintura de Cézanne possuía uma dimensão filosófica e contribuiu para a definição do pensamento moderno.

Pois os expressionistas sentiam tão fortemente o respeito do sofrimento humano, pobreza, violência e paixão, que estavam inclinados a pensar que a insistência na harmonia e beleza em arte somente nascera de uma recusa em ser sincero. (Gombrich, 1999, p. 406)

Uma grande expressão desse pensamento pode ser vista em uma de suas últimas e grandiosas pinturas, *O monte Sainte-Victoire*, (Ilustração 5). O expressionismo vem para ‘distorcer drasticamente’ toda forma e cor (Ferrari, [1999] 2008, p. 13).

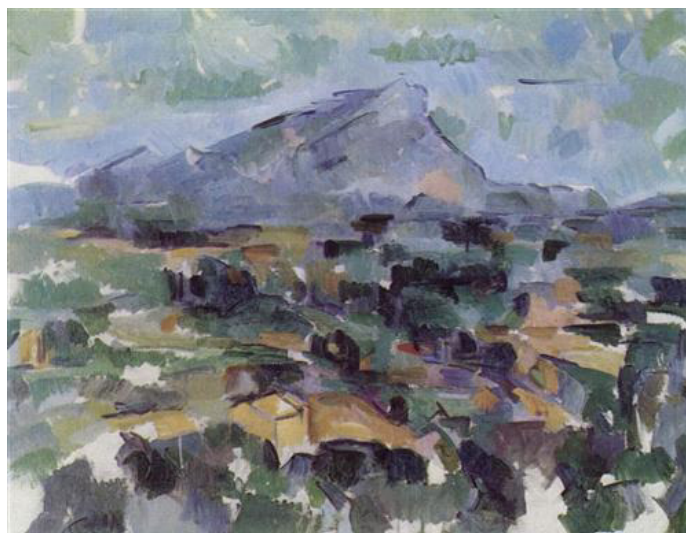


Ilustração 5: *O monte Sainte-Victoire*, Paul Cézanne, 1904-06<sup>45</sup> (expressionismo)

Outro grande representante do expressionismo chama-se Vincent Van Gogh (1853-1890).

Antecipando o pensamento dos existencialistas, Van Gogh parece refletir: a realidade (...) *é outro* em relação a mim, mas sem o *outro* eu não teria consciência de ser eu mesmo, eu não seria. Quanto mais o *outro é outro*, diferente, incomunicante, tanto mais *eu* sou *eu*, tanto melhor descubro minha identidade, o sentido-não-sentido de meu estar-no-mundo. E tanto mais o mundo manifesta à consciência aterrorizada sua própria descontinuidade e fragmentariedade. (Argan, 1992, p. 125)

Transformador, inquietador e atormentado no seio de uma sociedade que o rejeitara, a si e sua obra, o artista chega a atos extremos da loucura e suicídio. Van Gogh, artista angustiado, interroga a si próprio sobre o seu sentido de ser-estar nesse mundo; coloca-se ao lado dos explorados, contra a indústria que subjuga e soterra os sonhos do ser humano. É um errante crédulo, levado à loucura da incompreensão.

As influências de Cézanne e Van Gogh estarão fortemente presentes na cultura artística do século XX. Os dois pintores que transformaram as suas obras em condição de vida: Van Gogh que impôs as suas preocupações sociais e sua filosofia nos traços de sua pintura, incompreendida pela sociedade da época; Cézanne cuja obra e vida foi buscar uma nova forma de expressão da essência interior. São, os dois artistas, referências do nascimento de uma nova arte, *moderna* e comprometida com uma nova forma de ser e estar no mundo.

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.paulcezanne.org/mont-sainte-victoire.jsp>

Cézanne e Van Gogh instituíram uma nova forma de expressão pictórica rompendo com os padrões do belo impressionismo. A pintura expressionista possui uma força e uma tensão lancinantes, quase insuportável. Giulio Carlo Argan (1992, p. 125) nos diz que na pintura de Van Gogh “o quadro não representa: é”. Aliada a essa força lacerante da distorção, Van Gogh se utiliza de métodos caricaturistas que influenciaram a arte moderna. Aliás, a caricatura esteve presente no movimento expressionista, como forma de distorção da imagem para além do figurativismo impressionista, perturbando o público pelo seu distanciamento da beleza (Gombrich, 1999, p. 406).

Dessa forma, a caricatura acaba por ser um aspecto do expressionismo, já que o caricaturista tende a trabalhar e distorcer as imagens de seus alvos para expor seus próprios sentimentos em relação à sua vítima. A diferença entre ambos está na satirização, que, por vias caricaturistas, é não só apreciada como também aceita por conter um caráter humorístico e, portanto, livre de preconceitos. No entanto, a simples ideia de se expressar uma caricatura austera através de um estilo artístico que altera o aspecto das coisas e formas, era uma barreira. A arte produzida então fugia aos padrões aceitos pela sociedade moderna que, querendo ser avançada e ter artistas avançados, entretanto, não se agradava com uma arte que suscita controvérsia. Como exemplo disso, temos a forma como foi recebido o expressionismo de Van Gogh ou Cézanne, incompreendidos e rejeitados por aquela sociedade.

Concernente às emoções e sensações, o expressionismo se enraizava na cultura e na alma dos artistas europeus. O alvoroço dos expressionistas destacou-se principalmente em solo alemão, onde, durante as Guerras Mundiais, instigou a ira e induziu ao espírito rancoroso. O expressionismo alemão buscava fortalecer uma arte germânica em oposição à hegemonia francesa, fortemente enraizada no impressionismo, desenvolvendo-se sob uma teoria da *pura visualidade*, com origem na filosofia crítica de Konrad Fiedler (1841-1895). Para essa corrente que influenciava a arte alemã do final do século XIX, o que interessava na arte eram as formas (linhas, volumes, cores) com que a obra se apresentava para ser apreciada, “dar importância não ao que o artista *vê*, e sim ao que *deixa ver*” (Argan, 1992, pp. 171-172). A pintura era a expressão da alma do artista.

Os princípios expressionistas certamente encorajaram os ensaios e experimentações artísticas, em termos de composição e representação, ainda que fosse somente para provar

algum argumento. A importância da arte, então, é envolvida por um outro aspecto, vista por um novo e brilhante olhar, revelando então o princípio de que, na arte, o substancial não é, por si só, a reprodução da natureza, mas a explanação de emoções por meio das cores e traços. Se assim o fosse, poder-se-ia seguramente endossar que a eliminação integral da temática e aplicação de composições fundamentadas unicamente por tons e formas produziria uma arte grandiosamente imaculada. Porém, expor uma obra de arte composta por matérias desconhecidas, apesar das então pensadas possibilidades, era um feito inconcebível. Mas não impossível. Na sequência dessas experimentações, bastava uma pessoa relacionar os movimentos da época modernista para conjecturar um novo modelo, cujas soluções tornar-se-iam claras.

Parece que o primeiro artista a fazê-lo foi o pintor russo Wassily Kandinsky (1866-1944), que então vivia em Munique. [...] A sua convicção de que era possível e necessário gerar desse modo uma comunhão de espírito a espírito encorajou-o a expor essas primeiras tentativas de música cromática, as quais inauguravam efetivamente o que passou a ser conhecido como “arte abstrata”. (Gombrich, 1999, p. 408)

Para Kandinsky ([1911]2010) a forma poderia existir livremente como representação da realidade ou não, ou ainda como delimitação abstrata de um determinado espaço, de uma superfície. O que importava era colocar para fora a luz interior, a espiritualidade inerente, obrigatória, a todo artista que, como artista, deveria ter ‘algo’ a dizer. Para Kandinsky a forma não era a expressão a ser aperfeiçoada mas sim a representação da alma do artista, a expressão da sua ‘luz interior’ e, portanto, era a pintura ‘abstrata’ a linguagem da alma, capaz de comunicar e a compreender.

Não podia-se evitar que as progressistas apreensões com os problemas de configuração fossem convenientes para as experimentações do abstracionismo de Kandinsky, surgido no seio do expressionismo alemão. Lado a lado andavam as correntes do expressionismo e cubismo. O cubismo, ao levantar o interesse na estrutura, e o expressionismo, ao suscitar a importância da composição de cores e formas em detrimento da temática, instigaram, por assim dizer, um novo modelo de pintura, o abstracionismo, uma junção dos ideais de uma e composições de outra, o abstrato como expressão da essência interior.

Por sua vez, foi Cézanne, por meio de sua nova forma de expressão, o responsável pela transição entre o impressionismo e o cubismo, cuja grande expressão se deu por meio da figura de Pablo Picasso, que chegaria para ‘revolucionar’ as questões da forma e

representatividade. O artista espanhol, que viria a ser considerado um dos artistas mais produtivos e o grande ‘gênio’ do século XX, acreditava na arte como forma de intervenção na realidade. E assim interveio por meio de suas produções pictóricas, escultóricas e gráficas. Em inícios do século XX, Picasso, pinta uma de suas obras-primas, que vem a tornar-se expressão máxima do movimento cubista: *Les demoiselles d'Avignon*, de 1907 (Ilustração 6). Para Bernardo Pinto de Almeida (1996), a emblemática obra de Picasso inaugura não apenas um novo movimento da arte moderna mas também uma nova forma de fazer arte. Unindo pressupostos antagônicos reúne num mesmo *plano de imagem*<sup>46</sup> dois outros planos díspares que representam culturas antagônicas.

Para o autor, *Les demoiselles* vincula-se a *Les grandes baigneuses* (Ilustração 7), de Cézanne, artista que exerceria forte influência no cubismo. Na sequência dessa vinculação, a obra dá continuidade à tradição do nu na pintura ocidental, sendo este o primeiro plano de imagem presente na obra de Picasso. Num outro plano estaria a influência da arte primitiva, em especial a africana<sup>47</sup>, re-descoberta e apropriada pelo cubismo (Almeida, 1996, pp. 38-40). Com essa obra, Picasso legitima um certo percurso civilizacional de “coleção e acumulação” de vestígios culturais e, com isso, deveria ser considerada como uma “obra museológica por excelência” ou ainda um grande “quadro-museu”.

A visualização dos vestígios ou registros de outras civilizações presentes na pintura de Picasso não só nos remete aos museus como também a procedimentos que seriam decorrentes a partir de então. Como tão bem ressalta Almeida (1996), *Les demoiselles d'Avignon*,

antecipa em grande parte o ulterior desenvolvimento da arte moderna, numa das suas vertentes essenciais: de então em diante, até os dias de hoje, toda a apropriação, descontextualização/recontextualização, processo de citação etc., passaram a integrar o repertório de procedimentos formais da arte moderna. (Almeida, 1996, p. 41)

<sup>46</sup> Para o autor, o Plano de Imagem seria uma “espécie de lugar neutro (na medida em que não é afectado pela vontade) onde a imagem emerge como um devir, constituindo-se como lugar de manifestação de uma espécie de *inconsciente da imagem* na acepção em que a psicanálise admite que o inconsciente se organiza como uma linguagem” (Almeida, 1996, p. 42).

<sup>47</sup> Os rostos pintados remetem-nos às imagens de máscaras tribais africanas.



Ilustração 6: *Les demoiselles d'Avignon*, Pablo Picasso, 1907<sup>48</sup>  
(Cubismo)



Ilustração 7: *Les Grandes Baigneuses*, Paul Cézanne, 1894-1905<sup>49</sup>  
(Expressionismo)

Uma outra questão sobre o artista Pablo Picasso e o nascente cubismo diz respeito à negação da beleza. Para Kandinsky ([1911]2010, p. 45), o artista seria um outro “grande parisiense, que resistiu à tentação desta Beleza<sup>50</sup>”.

Constantemente impelido pela necessidade de se exprimir, arrastado por impulsos, Picasso atira-se de processo em processo. Se um abismo os separa, Picasso transpõe-no de um salto insensato e atinge o outro lado, sob o grande espanto da corte compacta dos seus fiéis admiradores. Eles que pensavam já o ter atingido, e eis que tudo recomeça. Assim nasceu o recente movimento francês do cubismo (...). Picasso não recua perante nenhuma dificuldade, e, se por acaso a cor estorva a resolução de uma forma puramente pictórica, não se perturba, e pinta o seu quadro em castanho e branco. É a sua audácia que lhe dá força. (Kandinsky, [1911]2010, pp. 45-46)

Cinco anos mais tarde Marcel Duchamp<sup>51</sup> (1887-1968) nos apresenta *Nu descendant un escalier n° 2*, 1912 (Ilustração 8), como uma contestação não apenas ao caráter estático do cubismo, mas também ao que chama de pintura “puramente retínica” (Argan, 1992, p. 438) dos expressionistas e das pesquisas de Cézanne.

<sup>48</sup> Disponível em: <http://www.pablocassio.org/avignon.jsp>

<sup>49</sup> Disponível em: <http://www.paulcezanne.org/the-large-bathers.jsp>

<sup>50</sup> “Beleza requintada, bem francesa, saborosa, puramente melódica” que o artista vê fortemente nas obras de Manet, que segundo o autor, “Tal como Debussy, nem sempre soube libertar-se da Beleza convencional: ele tem o impressionismo no sangue” (Kandinsky, [1911]2010, p. 45).

<sup>51</sup> Marcel Duchamp, artista francês, será uma figura de destaque que irá orquestrar a cena artística estadunidense, do início do século XX, vindo a ser, por meio de suas atuações, muito mais do que pela sua produção artística, o grande mentor da Arte Contemporânea, sendo uma das figuras precursoras a quem Anne Cauquelin (2010), designou “embraiador”, o que significava dizer um “referente”, no contexto da contemporaneidade. Segundo Pierre Cabanne (1987, pp. 10,12) Marcel Duchamp foi “um dos espíritos mais surpreendentes destes tempos” e ainda, “é o primeiro e mais inventivo revelador do seu tempo”.



Ilustração 8: *Nu descendant un escalier n° 2*, Marcel Duchamp, 1912<sup>52</sup>  
(Dadaísmo)

O artista deixa a ver as marcas do movimento humano, passo e compasso de uma ação mecânica, movimento e ação, não a velocidade futurista, não a estática cubista, o movimento. É registro e é contestação. Mas as ações de Duchamp não se enquadrariam apenas na plasticidade das formas, em pouco tempo o artista viria mesmo a abandonar a pintura formal e se tornar um grande influenciador do pensamento crítico da arte de seu tempo, questionando e provocando, pensando a arte para além da retina, para além do ‘fazer’ artístico, uma atuação crítica aos pressupostos da sociedade moderna.

Talvez os dois pintores que tenham exercido maior influência em nosso século sejam Pablo Picasso e Marcel Duchamp. O primeiro por suas obras; o segundo por uma obra que é a negação em si própria da noção moderna de obra. As mudanças de Picasso — seria mais preciso dizer: suas metamorfoses — não pararam de nos surpreender por mais de cinquenta anos; a inatividade de Duchamp não é menos surpreendente e, a sua maneira, não menos fecunda. As criações do grande espanhol têm sido, simultaneamente, encarnações e profecias das mutações que nossa época sofreu, desde o fim do impressionismo até a segunda guerra mundial. (...) As figurações de Picasso atravessam velozmente o espaço imóvel da tela; nas obras de Duchamp o espaço caminha, se incorpora e, como máquina filosófica e hilariante, refuta o movimento com o atraso e ao atraso com a ironia. Os quadros do primeiro são imagens; os do segundo, uma reflexão sobre a imagem. (Paz, 1994, pp. 15-16)

<sup>52</sup> Cf Argan, (1992, p. 440).



Durante todo o século, e até hoje, Duchamp e Picasso seriam referências. O primeiro pela sua produtividade incessante, suas incursões pelas formas de expressão plástica e experiências pictóricas, pela sua genialidade e posicionamento político. O segundo é referência para a arte contemporânea, o conceitualismo e a forma de encarar a produção artística e mesmo o entendimento do que é arte. Se também pudermos chamar de genialidade, Duchamp foi genial ao contestar o caráter da obra de arte e também a sua forma de expressão, dos *ready-mades* ao *vidro*<sup>53</sup> o artista revoluciona a concepção e o processo artístico.

Mas outras questões inquietam o iniciante século XX. Os dilemas da arte são, para além de sua forma e expressão, a função. O dinamismo propiciado pela Revolução Industrial, que causou tanta euforia diante do progresso tecnológico, o embevecimento dos futuristas pelas máquinas era símbolo de uma mentalidade ‘veloz’ que exaltava a morte, a guerra, a violência que eles entendiam como uma estética da modernidade. Os futuristas estiveram na linha de frente em favor da participação da Itália na Grande Guerra e foram sempre os mais radicais<sup>54</sup>.

A Guerra foi, para os futuristas “o ambicionado espetáculo total, a sã ginástica da raça, prodígio do heroísmo mecânico, substituindo com vantagem os acidentes de automóvel e os desastres aéreos tão estimados por Marinetti — a guerra, campo fértil de analogias sonoras, visuais, e sem dúvida olfativas também, pois não deixaria de se perceber, mesmo ao longe, o cheiro dos mortos e da disenteria dos vivos”. (Bernardo, 2003, p. 751)

Todavia os horrores das Guerras não eram apreciados por todos, de forma alguma. As desgraças e todo o sofrimento decorrente daquele conflito bélico que envolve quase a totalidade do mundo ocidental influenciou fortemente a cultura europeia durante as décadas seguintes. Quase toda 1ª metade do século XX, que prometia um progresso inovador, quase redentor de todo um ‘atraso’ anterior, é comprometida por uma barbárie sem precedentes que advém das duas Grandes Guerras que viriam a desolar o continente europeu.

O arbítrio do poder dos regimes totalitários e a tragédia da Segunda Guerra Mundial, destruindo a ideia da história como progresso, cansativo mas constante, da humanidade em direcção à liberdade e à concórdia, apagam também a ilusão de uma função social da arte: ao artista não resta outra escolha (e Picasso é o primeiro a aperceber-se disso) senão a luta política ou a evasão. (Argan, [1988]1995, p. 87)

<sup>53</sup> Referência à obra de Marcel Duchamp, *O grande vidro*, produzida entre 1912 e 1923.

<sup>54</sup> O artista italiano Umberto Boccioni (1882-1916), imbuído do espírito futurista, para quem “a arte é a única higiene do mundo” (Marinetti, [1910]1995), participa ele próprio nos campos de batalha, vindo a falecer num acidente durante um treinamento com cavalos, em agosto de 1916.

Logo antes do início da Segunda Guerra Mundial, Picasso já retratara os horrores da Guerra Civil Espanhola, representados pelo bombardeio alemão à pequena cidade de Guernica, no País Basco, em 1937. O mural *Guernica* não foi uma homenagem àquela população dizimada, antes disso, foi um grito de alerta ao que de pior ainda estaria por vir. Outro consagrado artista espanhol, Salvador Dali (1904-1989), ícone do movimento surrealista, já à altura da Segunda Grande Guerra, em 1943, pinta o quadro *Criança Geopolítica Assistindo ao Nascimento do Novo Homem*, (Ilustração 9) A criança que assiste àquele nascimento parece aterrorizada diante do que vê, agarrada às pernas de sua mãe, uma espécime de *Eva* paradoxalmente forte e esquelética, dominadora e triste, que aponta para um mundo-ovo, de onde sai o tal novo homem do seio de uma Europa em sangue, sobre uma América e África que choram.

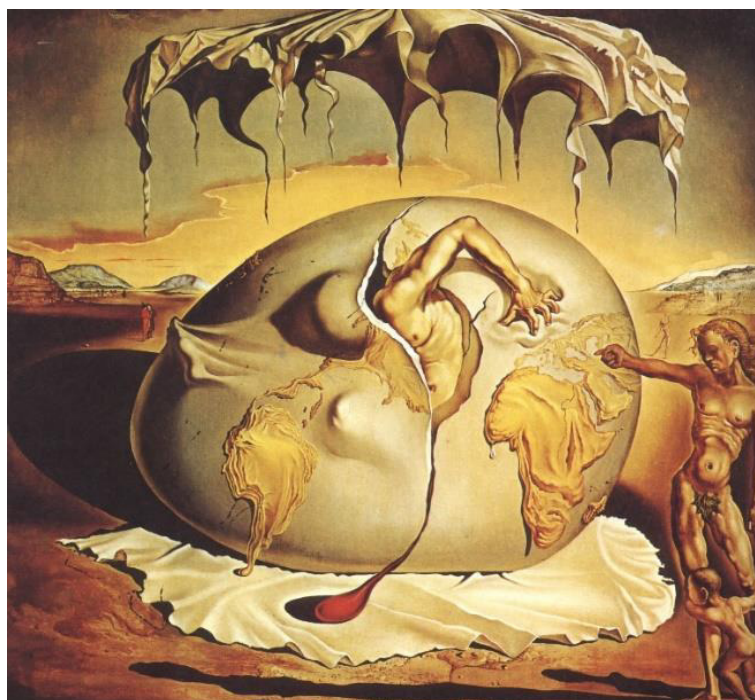


Ilustração 9: *Criança geopolítica assistindo ao nascimento do novo homem*, Salvador Dali, 1943<sup>55</sup> (Surrealismo)

Da pesquisa ontológica do incansável Cézanne, à exaltação interior de Van Gogh; das vibrantes cores dos *fauves*, à 'simplicidade' dos primitivistas e à influência da arte africana, mantêm-se as tensões: traço, cor, forma e sensação. Os movimentos modernistas também entravam em crise, com relação a sua representação, formas e sensações. E como numa rodaviva, sucedem-se e convivem em paralelo, na busca de soluções da expressão artística:

<sup>55</sup> Cf Argan, (1992, p. 0). Também disponível em: <http://theredlist.com/wiki-2-351-861-414-1293-401-404-view-surrealism-profile-dali-salvador.html>

fauvismo, cubismo, primitivismo, impressionismo e surrealismo. O artista moderno concebe sua arte em meio ao caos, ele quer fundar e inaugurar qualquer que seja o objeto e que seja incomum.

Este apelo ao incomum, por vezes, levava a problemas de interpretação. Devido às suas distorções, o cubismo, tão rico de representações, experienciava um problema de interpretação: as 'deformações' presentes nas obras, geravam incompreensão no público, necessitando o espectador de um conhecimento prévio do que estava representado, a fim de apreciar a obra. Fugir ao figurativismo era, então, correr o risco de ser incompreendido. Diferentemente do abstracionismo puro de Kandinsky e Malevich, cujas imagens prescindiam de interpretação, pois eram frutos da essência interior e completamente livre do modelo figurativo, o cubismo, ainda que não figurativo, era representacional, embora que distorcido, e os artistas se viam diante do dilema da representação.

O primitivismo surge do anseio de artistas modernos por uma arte livre de dissimulações, em oposição ao cubismo. Inspirado em figuras tribais, que exerceram enorme fascínio nos artistas da época, o primitivismo representava a vida simples, ainda que selvagem. Era a pureza e simplicidade de forma rudimentar e sintética. Destacam-se nessa produção artistas como Paul Gauguin (1848-1903) e Henri Matisse (1869-1954). Em Matisse podemos destacar a pintura *A Dança*, de 1910 (Ilustração 10).

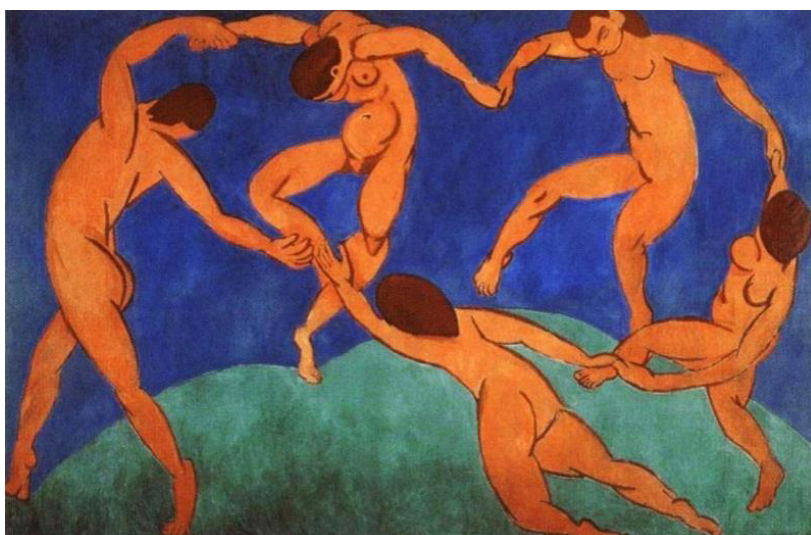


Ilustração 10: *A Dança*, Henri Matisse, 1910<sup>56</sup> (Primitivismo)

---

<sup>56</sup> Cf Argan, (1992, p. 260). Também disponível em: <http://www.henrimatisse.org/the-dance.jsp>

Nesse fecundo século, havia possibilidade para todos os nascimentos. Assim, de forma irreverente nasce o dadaísmo, contrariando os demais movimentos que buscavam conhecer, interpretar e participar da realidade, ele chega para contestar todos os valores vigentes, inclusive a própria arte. O dadaísmo é o movimento do *nonsense*, “faz-se (se e quando se faz) segundo as leis do acaso” (Argan, 1992, p. 353). As intervenções dadaístas, pois *dada* não segue um estilo de pintura ou escultura, mas de representação, inaugurando assim as ações de performances e *happenings*, viriam a ser atuações e contestações inspiradoras para os artistas contemporâneos.

Esse movimento surge na Europa, em 1916, em Zurique, num território neutro, em plenos dias de Guerra. O movimento tem início a partir da exposição das obras dos artistas Hugo Ball (1886-1927), Hans Arp (1886-1966) e Tristan Tzara (1896-1963), no famoso *Cabaret Voltaire* e se declara como um movimento de antiarte, contra a Guerra e a burguesia. Nos Estados Unidos da América do Norte, o movimento surge quase que simultaneamente e ganha muita força e representatividade, no cenário artístico. Na América do Norte, o dadaísmo tem início com os europeus Marcel Duchamp (1887-1968) e Francis Picabia (1879-1953) e o fotógrafo americano Alfred Stieglitz (1864-1946), logo vindo juntar-se o pintor-fotógrafo, também norte-americano, Man Ray (1890-1976). *Dada*, palavra escolhida ao acaso em um dicionário, é a arte sem estilo ou regra, sem floreios ou determinações, é a conjugação de elementos plásticos, literários, sonoros, que resultam numa obra ao acaso.

Um movimento artístico que negue a arte é um contra-senso, e *Dada* é este contra-senso. Negando o sistema de valores por inteiro, nega-se a si mesmo como valor e também como função, sendo a função uma ação dotada de finalidade e valor. Reduz-se assim a uma pura ação, imotivada e gratuita, mas justamente por isso desmistificadora em relação aos valores constituídos. *Dada* não quer produzir obras de arte, e sim “produzir-se” em intervenções em série, deliberadamente imprevisíveis, insensatas, absurdas. (Argan, 1992, p. 356)

Para Benjamin ([1936-39]1992, pp. 106-107) “o dadaísmo tentava criar os efeitos que hoje o público procura no cinema”. As suas atuações extravagantes e irreverentes, tanto na pintura quanto na literatura, provocaram uma ‘destruição da aura’ de suas próprias criações. Dadá<sup>57</sup> era de fato o próprio choque no sentido da produção artística. “As manifestações dadaístas asseguravam de facto uma distracção intensa colocando a obra de arte no centro de

---

<sup>57</sup> Já com a grafia em português.

um escândalo. Essa acção tinha que satisfazer, pelo menos, uma exigência: provocar o escândalo público”.

As submissões poéticas de Marcel Duchamp viriam a desconcertar todo um pensamento a respeito do fazer artístico. No dadaísmo, a lógica era a falta de lógica. Nesse contexto, Duchamp desloca o ‘fazer’ artístico para o ‘conceber’ artístico, “a partir dele, abre-se a revisão, absoluta e necessária, não só do conteúdo e significação do objeto, mas também do comportamento do criador a seu respeito” (Cabanne, 1987, p. 11). Quer seja por meio da roda de bicicleta pregada a um banco de cozinha (Ilustração 11) ou do mictório transformado em fonte (Ilustração 12). Marcel Duchamp subverte o processo artístico apropriando-se do que já era feito e atribuindo-lhe valor a partir do momento em que assina e batiza um artefato industrial, dá-lhe um novo sentido e conotação<sup>58</sup>. O ato deliberado altera o propósito original do objeto e atribui a este uma “imprevista vocação expressiva” (Cabanne, 1987, p. 11). Assim surgiram os primeiros *ready-mades* de Duchamp. Embora não tão bem compreendidos à época, tornaram-se uma grande referência para a percepção de um novo processo artístico, inquietante, uma grande viragem no pensamento artístico que influenciaria toda uma geração e, embora ainda não se soubesse, inauguraria um novo movimento a que chamaríamos arte contemporânea.



Ilustração 11 : *Roda de Bicicleta*, Marcel Duchamp, 1912<sup>59</sup>  
(Dadaísmo)



Ilustração 12: *A Fonte*, Marcel Duchamp, 1917<sup>60</sup>(Dadaísmo)

Essa atitude autônoma do artista conferia-lhe uma “aura de onipotência” (Ferrari, [1999] 2008, p. 14). O princípio do *ready-made* deitava por terra um conjunto de convicções

<sup>58</sup> O ato criativo prescinde da atividade manual, é a escolha do artista que atribui valor à obra; é a ideia, o conceito que redefine o objeto.

<sup>59</sup> Disponível em: [http://www.moma.org/learn/moma\\_learning/marcel-duchamp-bicycle-wheel-new-york-1951-third-version-after-lost-original-of-1913](http://www.moma.org/learn/moma_learning/marcel-duchamp-bicycle-wheel-new-york-1951-third-version-after-lost-original-of-1913)

<sup>60</sup> Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=40616>

artístico-sociais até então vigentes, por meio de um ato sarcástico e ‘iconoclasta’, como em Duchamp<sup>61</sup>.

A importância da personalidade extremamente singular de Duchamp reside, portanto, em ter sempre avançado contra a corrente, desvendando impiedosamente o que se encontra sob as censuras repressivas da sociedade moderna. (Argan, 1992, p. 441)

Ainda no seio do momento modernista, vimos despontar o surrealismo como um dos mais célebres representantes dessa arte moderna, nascido em meio às Grandes Guerras que devastaram o continente europeu. Argan (1992) dizia que Dadá teria se transformado no surrealismo pela sua irracionalidade ou ainda pela manifestação do inconsciente na arte. Essa tal ‘metamorfose’, de fato, nunca existiu e Marcel Duchamp, um dadaísta em essência, nunca chegou a aderir ao movimento surrealista.

Com uma genialidade notável, os surrealistas surgiram com um movimento de destaque no século XX, influenciados fortemente pelos estudos de André Breton (1896-1966)<sup>62</sup> que em 1924 publica o *Manifesto do Surrealismo*, ato criatório do movimento.

Eles ficaram altamente impressionados com os escritos de Sigmund Freud, os quais demonstraram que quando os nossos pensamentos em estado de vigília são entorpecidos, a criança e o selvagem que existem em nós passam a dominar<sup>63</sup>. (Gombrich, 1999, p. 427)

Assim o Surrealismo abre as possibilidades para a expressão do nosso inconsciente que se dá verdadeiramente por meio da arte como experiência onírica, irracional e ilógica ao demonstrar o lado obscuro da mente do artista. Manifestação incômoda porque menos controlada, o surrealismo afasta-se do cubismo, do ponto de vista da representação e, mantém em sua atuação, uma aproximação com o *dadá*, do ponto de vista da apropriação dos objetos e tecnologias, fotografia e cinema.

<sup>61</sup> No terreno da arte contemporânea, quase meio século depois, Andy Warhol viria a trilhar esse caminho do incômodo, provocando, banalizando e celebrizando objetos e pessoas, para além da compreensão pura do fazer estético.

<sup>62</sup> Escritor francês, também médico psiquiatra e um estudioso das obras de Sigmund Freud (1856-1939).

<sup>63</sup> Em sua obra *A interpretação dos sonhos*, 1900, Sigmund Freud apresenta uma forma ‘revolucionária’ de interpretar os sonhos, e a forma de manifestação do inconsciente por meio deles, obra que influenciou sobremaneira André Breton e o movimento Surreal.



Ilustração 13: *Jardim para aviões*, Max Ernst, 1936<sup>64</sup> (Surrealismo)

Alguns expoentes do surrealismo europeu, além do escritor Breton, são Max Ernst (1891-1976) (Ilustração 13), Salvador Dalí (1904-1989), Juan Miró (1893-1983), René Magritte (1898-1967) (Ilustração 14), Hans Arp e Pablo Picasso. A pintura surrealista oscila entre o figurativo e o representativo, vagueando pelo universo do fantástico.



Ilustração 14: *O falso espelho*, René Magritte, 1928<sup>65</sup> (Surrealismo)

A essa altura o modernismo disseminado na Europa, também chegara às Américas. A partir da segunda década do século XX, os artistas europeus passaram a buscar um certo refúgio nos Estados Unidos da América, tendo em vista o caos e a desolação causados pela Guerra, bem como, em alguns casos, por questões políticas resultantes das perseguições por parte dos regimes totalitários que se firmavam no continente europeu naquele início de século. É importante lembrar que, como visto em Argan ([1988]1995), toda a arte do século XX, de uma forma ou de outra, tem em si uma preocupação política. A produção artística, por meio de seus processos e de suas escolhas tende a convergir para as ideologias progressistas, em direção a

<sup>64</sup> Disponível em: [http://fr.wahooart.com/Art.nsf/O/8EWLJT/\\$File/Max-Ernst-Jardin-gobe-avions-2.JPG](http://fr.wahooart.com/Art.nsf/O/8EWLJT/$File/Max-Ernst-Jardin-gobe-avions-2.JPG)

<sup>65</sup> Disponível em: <http://www.renemagritte.org/the-false-mirror.jsp>



um posicionamento político mais próximo do socialismo. Até mesmo o surrealismo, como uma das últimas grandes correntes do modernismo, a despeito de trabalhar questões do inconsciente e do mundo dos sonhos, não deixa de assumir o seu lado político<sup>66</sup>. Por esse motivo, tornava-se bastante compreensível perceber que esses espíritos libertários não obtivessem espaço ou mesmo não gozassem de boa reputação perante os regimes da época.

Os regimes totalitários, independentemente dos seus conteúdos ideológicos, contrariaram e frequentemente proibiram e perseguiram todas as pesquisas avançadas, procurando subjugar-las com uma arte “de Estado”. (Argan, [1988]1995, p. 42)

O regime fascista fez-se presente mediante o regime da estética, como uma necessidade de se sobrepôr politicamente. Na esfera política o fascismo descobriu-se como arte.

Só depois de ter aparecido na arte a nova mentalidade foi aplicada à esfera política, por políticos que descobriram a sua actividade como uma arte, ou por artistas com vocação de políticos (...) E não declarara o mestre de todos os fascistas, Benito Mussolini, que as massas constituíam o material com que o político, como o artista, forjava a sua obra-prima?”<sup>67</sup> (...) O comunismo soviético, tal como o socialismo vanguardista, esforçava-se por politizar a arte, enquanto para o fascismo se tratava de estetizar a política. (Bernardo, 2003, p. 736)

Dessa forma os fascistas, representados aqui pela Itália e Alemanha, estiveram numa posição diametralmente oposta aos comunistas (Marxistas), do ponto de vista político e estético — no sentido das artes ou de sua utilização como ferramenta de Estado. Também Walter Benjamin prevenira contra a estetização da política que conduziria indubitavelmente ao fascismo<sup>68</sup>. Independente da posição política — mais à direita ou à esquerda —, o fato é que a atuação desses regimes totalitários conduziu a um ‘êxodo’ de artistas europeus para terras mais seguras e com possibilidades de desenvolvimento de suas pesquisas artísticas, “primeiro da Rússia para a Alemanha, a Holanda, a Inglaterra, depois da Alemanha para os Estados Unidos, por fim da França ocupada pelos nazis para a América” (Argan, [1988]1995, p. 42).

A ‘fuga’ dos artistas bem como de intelectuais de outros campos de atuação foi uma marca da perseguição nazi-fascista e comunista. Sob este aspecto gostaríamos de introduzir um

<sup>66</sup> É importante destacar a figura do artista Salvador Dali que, a despeito de ser um dos mais célebres representantes do movimento Surrealista, não partilhava de sua posição política e andava em linha contrária, “reacionária” (Argan, [1988]1995, p. 42). Como ícone do movimento artístico engajado, tendo mesmo se filiado ao Partido Comunista, temos a figura de Pablo Picasso, militante e produtivo, considerado o “gênio” do século (Argan, [1988]1995), mas que, no entanto, mantinha-se livre em sua produção artística sem submeter-se ao formato pretendido pelo regime de Stalin, à frente da URSS.

<sup>67</sup> Opinião partilhada por Ernesto Gimenez, em Espanha, Bernardo, (2003, p. 736).

<sup>68</sup> Cf Bernardo, (2003, p. 736).



pequeno e elucidativo trecho do Manifesto *Por uma Arte Revolucionária Independente*<sup>69</sup>, escrito por André Breton e Leon Trotsky, em 1938:

3) (...) O fascismo hitlerista, depois de ter eliminado da Alemanha todos os artistas que expressaram em alguma medida o amor pela liberdade, fosse ela apenas formal, obrigou aqueles que ainda podiam consentir em manejar uma pena ou um pincel a se tornarem os lacaios do regime e a celebrá-lo de encomenda, nos limites exteriores do pior convencionalismo. Exceto quanto à propaganda, a mesma coisa aconteceu na U.R.S.S. durante o período de furiosa reação que agora atingiu seu apogeu. 4) (...) A arte verdadeira, a que não se contenta com variações sobre modelos prontos, mas se esforça por dar uma expressão às necessidades interiores do homem e da humanidade de hoje, tem que ser revolucionária, tem que aspirar a uma reconstrução completa e radical da sociedade, mesmo que fosse apenas para libertar a criação intelectual das cadeias que a bloqueiam e permitir a toda a humanidade elevar-se à altura que só os gênios isolados atingiram no passado. (Breton, et al., 1985, pp. 37-38)

Do ponto de vista artístico e cultural, o mundo não sairia impune aos rigores das duas Guerras e a arte, como instrumento de representação de uma época, de uma sociedade, de suas angústias e anseios, também não sairia ilesa. Se a Federação Internacional da arte Revolucionária Independente não chegou a ser consolidada, a Segunda Guerra já se avistava e um pesadelo maior ainda assolaria a humanidade. As perseguições aumentaram, os intelectuais revolucionários e artistas foram duramente perseguidos e muitos dizimados pelo sistema — o próprio Trotsky, como divergente da liderança soviética já se encontrava refugiado no México, onde viria a ser assassinado nos idos de 1940. Para além das questões políticas, as Guerras trouxeram ainda outras inquietações para o indivíduo moderno: dores e reconstruções estruturais, novas conformações do ponto de vista mundial.

Ao tratar da “crise da arte como *ciência européia*”, Giulio Carlo Argan (1992) nos apresenta o momento pós-Guerra em que o centro da cultura artística migrara da Europa para a América, Nova Iorque, especificamente. Também se disseminara para a América Latina e o Japão. Nova Iorque e Paris mantêm-se como as duas referências centrais em termos artísticos.

A arte nos Estados Unidos atinge ao mesmo tempo uma posição de autonomia e de hegemonia. (...) Possui, porém, características próprias e inconfundíveis: a primeira delas é uma ausência de qualquer inibição em face de todas as tradições. O que na Europa traz o signo de uma dedução final e constitui documento desesperador de uma civilização em

<sup>69</sup> O Manifesto *Por uma Arte Revolucionária Independente*, foi escrito em 25 de julho 1938, na Cidade do México, num encontro importante entre o surrealista francês e o político soviético, refugiado no México por discordâncias com o regime de Stálin, atual líder da U.R.S.S. O Manifesto propunha a criação de uma Federação Internacional da Arte Revolucionária Independente (FIARI). O texto inicial foi redigido por Breton e o Manifesto foi assinado por André Breton e Diego Rivera, pintor mexicano. Para um melhor entendimento do tema cf *Por uma Arte Revolucionária Independente*, André Breton e Leon Trotsky, acrescido de textos posteriores de Mário de Andrade, Patrícia Galvão, Geraldo Ferraz, Mário Pedrosa, Lívio Xavier e Edmundo Moniz, São Paulo, Paz e Terra / CEMAP, 1985.

crise, nos Estados Unidos é descoberta, invenção, ímpeto criativo. Não que a imagem existencial apresentada pela arte americana seja mais otimista que na Europa, mas justamente por isso ela é, em termos objetivos, mais vital. (Argan, 1992, p. 507)

A crise da arte como *ciência europeia* é a crise do indivíduo, do sistema e das representações. Desde o início do século XX a arte vai passando por um processo de ‘dessacralização’ que na América é encabeçado por Marcel Duchamp, seguido por Stieglitz e Man-Ray. A arte começa a entrar num sistema massificado de uma sociedade do consumo e a inserir-se no circuito dos *mass media*.

Essa inserção no circuito dos média causou um novo abalo no sistema da arte, o choque da fruição e consumo da obra de arte (Benjamin, [1936-39]1992). O maior exemplo disto é o cinema, como *medium* e a produção das obras cinematográficas. Não era apenas o caráter técnico das novas formas de reprodução da imagem e das obras de arte que estava em questão mas a sua vocação para as grandes massas. O cinema fora projetado para ser apreciado em massa e essa desvirtuação do caráter artístico viria a se consolidar a partir da segunda metade do século XX, coisa que Benjamin não chegou a presenciar mas que já ‘previra’ em sua obra. “A reprodutibilidade técnica da obra de arte altera a relação das massas com a arte. Reaccionárias, diante, por exemplo, de um Picasso, transformam-se nas mais progressistas frente a um Chaplin” (Benjamin, [1936-39]1992, p. 100).

A obra de arte, a despeito de ser apreciada em salões, galerias ou museus tinha por característica a apreciação individual e reflexiva; a reprodução mecânica fez com que essa fruição se desse à distância ‘quebrando’ o aqui e agora da produção artística, como no caso da fotografia e do postal ilustrado, entretanto, permanecia uma apreciação individual, mantinha-se o caráter introspectivo da fruição. Foi o cinema, com a sua vocação para as massas, que abalou o sentido da fruição e que causou uma alteração no caráter do público apreciador, bem como na forma de apreciação.

#### 2.1.1. A CHEGADA AOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DO NORTE

Em nenhum outro lugar senão nos Estados Unidos da América do Norte, os movimentos artísticos modernistas tiveram seus efeitos mais consistentes, no país em que o desenvolvimento tecnológico era tão glorioso que não se deixava padecer sobre a bagagem das próprias tradições. Para Argan (1992) a arte “é o local onde se regenera e se purifica o

pragmatismo alienante da vida cotidiana” (p. 527) e nesse aspecto os EUA eram um grande espaço de atuação. A terra das oportunidades estava aberta tanto ao desenvolvimento tecnológico, ao consumo, quanto à liberdade de expressão artística.

Na atuação, os artistas americanos libertam-se das amarras que poderiam existir noutros destinos e dão asas às suas atuações poéticas. A obra de Jackson Pollock (1912-1956) é uma grande representação dessa liberdade do agir. Pollock desenvolveu a técnica iniciada por Max Ernst, *dripping*, e numa sucessão de pingos que escorrem vai montando sua obra numa beleza imprevisível. Para a sua atuação Pollock dispensa o cavalete, o quadro está no chão e os pingos que escorrem de suas mãos parecem sair mesmo de si, assim o artista se coloca na obra e desenvolve a sua *action painting*. Abandonando também o pincel, ele rompe outro paradigma da arte clássica: cavaletes e pincéis não são mais necessários para a nova pintura que surge. O expressionismo abstrato ganha uma nova forma de ser e ver (Ilustração 15). Segundo Argan (1992),

A *action painting* e o jazz são duas contribuições de imenso alcance dos Estados Unidos à civilização moderna: estruturalmente, são muito parecidas. O *jazz* é uma música sem projeto, que se compõe tocando, e rompe todos os esquemas melódicos e sinfônicos tradicionais, tal como a *action painting* rompe todos os esquemas espaciais da pintura tradicional. (...) na composição de um quadro de Pollock, cada cor desenvolve seu ritmo, leva à máxima intensidade a singularidade de seu timbre. (p. 532)



Ilustração 15: *Blue Poles*, Jackson Pollock, 1953<sup>70</sup> (expressionismo abstrato)

A geração dos artistas modernos americanos, juntamente com os emigrados europeus, ganha grande espaço a partir da exposição *Armory Show*, em Nova Iorque, em 1913, que dá início às vanguardas americanas e ao dadaísmo na América, com a participação de Marcel

<sup>70</sup> Disponível em: <http://www.jackson-pollock.org/images/paintings/blue-poles.jpg>

Duchamp, que tempos depois viria a se tornar cidadão norte-americano. A partir de então, uma grande mudança se inicia no campo das artes e Nova Iorque passa a assumir um papel determinante na cultura moderna e contemporânea, que mantém até hoje, no campo das artes visuais.

### 2.1.2. ARTE MODERNA NO BRASIL

Enquanto isso, no Brasil, o modernismo se adaptava. Grande parte da intelectualidade brasileira da época tinha Paris como o centro cultural por excelência e nas artes plásticas não era diferente. Artistas como Vicente do Rêgo Monteiro, Cícero Dias e João Câmara, o inventor angustiado, Alberto Santos Dumont, entre outros. Cícero Dias vem a ser um dos grandes ícones do movimento modernista brasileiro, ainda sob a forte influência europeia. Mas o Brasil não parava por aí. Começou-se uma nova fase do movimento, denominada antropofágica e encabeçada pela artista plástica Tarsila do Amaral, cuja obra *Abaporu* (Ilustração 16), vem a ser das mais conhecidas e representativas do movimento antropofágico.

Segundo Proença (2007):

A teoria antropofágica propunha que os artistas brasileiros conhecessem os movimentos estéticos modernos europeus, mas criassem uma arte com feição brasileira. De acordo com essa proposta, para ser artista moderno no Brasil não bastava seguir as tendências européias, era preciso criar algo enraizado na cultura do país. (Proença, 2007, p. 236)

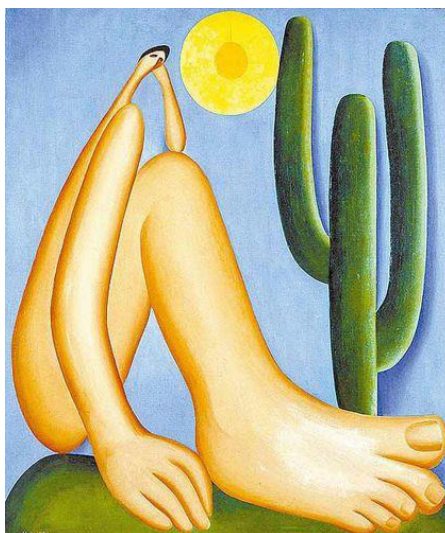


Ilustração 16: *Abaporu*, Tarsila do Amaral, 1928<sup>71</sup> (Modernismo Antropofágico, Brasil)

Para Bueno (2007), a modernidade brasileira se constrói em três grandes módulos, de finais do século XIX até por volta dos anos 60 do século XX. O primeiro período, que

<sup>71</sup> Disponível em: <http://www.malba.org.ar/pt/oswald-de-andrade-tarsila-do-amaral-y-la-antropofagia/>

corresponde à fase inicial do modernismo brasileiro, inicia-se na virada dos séculos XIX para XX e culmina com a *Semana de Arte Moderna*, de 1922. Nesta ocasião, liderados pelo crítico Mário de Andrade, uma parte dos artistas brasileiros reúne-se, em São Paulo, para expressar uma arte nacionalista, uma ‘redescoberta’ do país, caracterizada pela “aclimação de pesquisas européias com uma iconografia local – urbana ou “antropológica”. Vemos aí, a nossa primeira modernidade” (Bueno, 2007, p. 64). A segunda fase, que vai da *Semana de 1922* ao início das Bienais em São Paulo, em 1951, é designada pelo autor como o momento de consolidação. A partir da inauguração das Bienais, o artista classifica o início da terceira fase do modernismo brasileiro que passa pela inauguração dos Museus de Arte Moderna do Rio de Janeiro e São Paulo, até a inauguração de Brasília, grande projeto modernista dos arquitetos Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. A arte brasileira vai se consolidando e acompanhando os movimentos artísticos na América e Europa.

### 2.1.3. ARTE MODERNA EM PORTUGAL

Em Portugal o cenário político-econômico não era diferente do que ocorria no restante da Europa. Industrialização, progresso, Guerras, regimes totalitários, eram questões que afligiam, também, a sociedade portuguesa. E nesse cenário também se desenvolveu o modernismo português, muito voltado para o naturalismo nas primeiras décadas do século XX, e com muito menos espaço de discussão e exposição. A falta de espaço fez prevalecer os ensinamentos da Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA), nascida em 1901 e que difundia o gosto pelo naturalismo, originado de seus gestores e antecessores no processo artístico-social. Tal fato afastou um pouco os jovens artistas.

“a escassa realização de exposições de arte moderna assim como a difícil aproximação do público e da crítica foram retirando o protagonismo aos novos, que somente na década de trinta seriam reconhecidos” (Ferrari, [1999] 2008, p. 188)

Todavia os jovens artistas portugueses buscaram em Paris uma nova referência e beberam na fonte da fervilhante capital europeia, das mais importantes do período moderno. Em 1911, parte desses artistas realiza uma livre exposição, em Lisboa, para apresentar ao país as novidades artísticas. Em 1912, os *humoristas* modernistas, realizam a *I Exposição de Humoristas Portugueses*, para apresentar as novas produções artísticas, de forma livre e em oposição ao tradicionalismo da SNBA que ‘ditava as regras’ da boa arte da sociedade

portuguesa. Essas exposições realizaram-se entre Lisboa e o Porto até meados dos anos de 1920 e foram responsáveis pelo fortalecimento de uma arte portuguesa moderna, abrindo espaço para jovens e antigos artistas que não se enquadravam na política da SNBA.



Ilustração 17: *Autorretrato num grupo*, Almada Negreiros, 1925<sup>72</sup> (Modernismo Português)

Dentre os artistas da época, destacam-se Almada Negreiros (1893-1970) (Ilustração 17), Santa-Rita (1889-1918), Mário Sá Carneiro (1890-1916), José Pacheco (1885-1934) e Fernando Pessoa (1888-1935), os três últimos responsáveis pela publicação dos dois únicos números da *Revista Orpheu* (1915) que apesar da curta vida, é um grande marco da modernidade portuguesa. A luta entre os ‘novos’ e os ‘velhos’ permanece por muito tempo em terras Lusitanas, os novos a buscarem espaço na tradicional SNBA para darem a conhecer aos portugueses os novos movimentos artísticos que se desenvolviam no continente europeu. Nos anos de 1925, Lisboa ganha um novo espaço moderno, o Café *A Brasileira*, do Chiado. E Portugal segue com sua arte, a despeito das questões políticas, passando pelo controle de um Secretariado de Propaganda Nacional, enfrentando as severas críticas da sociedade da época e convivendo com um regime ditatorial até o 25 de abril de 1974, em pleno momento contemporâneo.

<sup>72</sup> Cf Ferrari ([1999] 2008, p. 188).

## 2.2. De volta à arte moderna

A arte moderna e seus movimentos artísticos, seus ‘ismos’ — expressionismo, abstracionismo, futurismo, fauvismo, cubismo, dadaísmo, surrealismo, para citar os principais —, veio para quebrar com séculos da chamada ‘boa’ arte, produzida em função de um conceito de beleza figurativa em busca da perfeição. O impressionismo representou o último reduto dessa arte bela. Os movimentos modernos tinham outras tantas preocupações, a começar pelos exaustivos estudos da cor e da forma que conduziram às escolas, aos ‘ismos’. A beleza ou a figuração pura era algo que não se deveria buscar, a arte seria a expressão de uma essência interior, como vimos nas palavras de Kandinsky ([1911]2010, p. 45), para quem o artista Pablo Picasso fora um dos primeiros a “resistir à tentação da beleza” —, e ele se referia ao nascente cubismo apresentado em *Les demoiselles d'Avignon*, 1907. De fato, o modernismo não foi uma arte do belo, as suas produções artísticas colocaram em xeque os conceitos sobre funcionalidade<sup>73</sup>, beleza, cor e forma, buscando expressar a realidade como era sentida.

A princípio a cor, a forma, a deformação, a contestação, a volta às origens, o sonho e o voo eram as questões estimulantes; conceitos de arte, antiarte, espaço-corpo, cidade, natureza e indivíduo começam a impor-se no trânsito da arte; as questões de cor e forma ainda motivavam as atuações; seguem-se as deformações e desdobramentos das imagens e sua reprodutibilidade técnica, objetos, conceitos e performances. Assim, não numa sequência lógica, as questões da modernidade aparecem na arte e causam alterações do ponto de vista do pensamento e da atuação. A arte moderna é e reflete o pensamento de uma época de grandes transformações.

A sociedade recém-saída de duas Guerras mundiais, além de outras territoriais, enfrentava o caos e a desolação diante do tal progresso “fetichizado” que não conseguiu resolver os problemas sociais mas que viabilizou a matança em larga escala: a bomba atômica (Hiroshima/Nagasaki)<sup>74</sup> insere-se no mesmo nexos histórico do genocídio/o holocausto (Auschwitz), como dito em Adorno ([1967] 2010, p. 120), “se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” .

<sup>73</sup> Cf Argan, 1992.

<sup>74</sup> A bomba que explodiu na cidade de Hiroshima, no Japão, gerou uma nuvem de fumaça num formato de um cogumelo ou de uma rosa que numa ironia extrema, perversa, dizimou milhares de inocentes e comprometeu gerações de descendentes. A esse propósito o poeta brasileiro Vinícius de Moraes (1913-1980), compôs a Rosa de Hiroshima, poema no qual destacamos os seguintes versos: a rosa de Hiroshima / A rosa hereditária / A rosa radioativa / Estúpida e inválida / A rosa com cirrose / A antirrosa atômica / Sem cor , sem perfume / Sem rosa, sem nada. (Rio de Janeiro, 1954).



À arte, como princípio, e aos artistas como intelectuais responsáveis, caberia inquietar-se e remodelar-se, renovar-se e denunciar essas atrocidades. A arte que denuncia a Guerra, como em *Guernica*, ‘educa’ pelo princípio da denúncia, no sentido que Adorno ([1967] 2010, p. 123) dá ao entendimento da educação como caminho para evitar a barbárie humana, a educação no sentido do “esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes”. A denúncia em *Guernica* é tão contundente quanto o é a deformidade de um sistema que vai contra qualquer “lei moral”. Como dito em Argan ([1988]1995, pp. 43-44), naquela pintura cubista “a deformação da figura corresponde à realidade de uma deformidade psicológica e moral”.

Mas o progresso tecnológico se instalara e o indivíduo moderno teria que aprender a conviver com ele, que crescia em larga escala, já conhecendo o seu lado mau, deformado e deformante. Não fugindo a esse progresso, a arte se colocava em xeque e como que se preparava para o que haveria de vir. A sua pluralidade de estilos, conceitos e possibilidades não apenas quebrava como instituía novos paradigmas, à medida que suas classificações, por vezes, austeras ainda buscavam ‘enformar’ a eloquente produção do epílogo de uma era. A sociedade moderna refletia em seu estilo de vida e produção artística os incômodos de um agora e do que estava por vir.

Visando reinserir-se no processo histórico, reassociar-se às actividades sociais, concorrer para a formação das novas estruturas, toda a arte do século XX está, directa ou indirectamente, relacionada com a situação política. A demarcação relativamente a qualquer tradicionalismo e a escolha de processos experimentais orientam a arte moderna em direcção às ideologias progressistas, mais ou menos declaradamente socialistas. (Argan, [1988]1995, p. 39)

Essas inquietações, que causaram uma fissura ou um primeiro abalo em meio ao qual encontrava-se o indivíduo moderno, eram marca de uma sociedade que vislumbrava novos horizontes, acreditava numa síntese redentora (Martins, 2011) e que buscava por meio de suas expressões artísticas, uma nova conformação dessa sociedade. A arte passara a ser uma componente não apenas ‘figurativa’, mas reivindicadora de uma nova posição do homem em relação ao meio, à sociedade e aos regimes totalitários, especialmente. Esse dado momento do pós-Guerra, das inquietações em torno dos problemas sociais e políticos em que a arte esteve inserida, acaba por findar numa crise de sobrevivência da própria arte no contexto da sociedade



de consumo e cultura de massas (Argan, [1988]1995). E desse sismo surgiria, não como um suplantáculo mas por pura decorrência do mesmo, a arte contemporânea, reflexo não apenas das rupturas formais do meio artístico mas, especialmente, do ‘mal-estar’ presente em nossa contemporaneidade.

### 2.3. Arte e visualidades

Artes plásticas ou artes visuais? Com as inovações tecnológicas surgidas no século XX e o pensamento moderno e modernizante que invadiu a nossa sociedade ocidental, certas questões há tempos arraigadas em nossas mentes, vieram a tomar outras conformações ou, melhor dizendo, sofrer certas atualizações conceituais. O termo durante muito tempo utilizado, artes plásticas, dizia respeito às *Belas Artes* e englobava as tradicionais formas da pintura e da escultura.

O surgimento da fotografia e do cinema causou revoluções no meio artístico e nas visualidades artísticas. A reprodução mecânica, por meio da fotografia, a imagem em movimento que o cinema nos trouxe e, na sequência, a integração do discurso sonoro às imagens, foram verdadeiras revoluções tecnológicas. O processo modernizante da industrialização que acelerou os séculos XIX e XX nos trouxe a primeira máquina fotográfica e o cinematógrafo, resultantes das pesquisas em produzir imagens em movimento<sup>75</sup>. O cinematógrafo era visto como um equipamento de reprodução da realidade. No início do século XX acreditava-se que a máquina ótica era capaz de reproduzir o que a visão humana alcançava. A máquina era a musa da burguesia (Bernadet, 1985, p. 127). E, dessa forma “juntavam-se a técnica e a arte para realizar o sonho de reproduzir a realidade”.

Hoje, para além de serem reconhecidos como arte, a fotografia e o cinema integram uma categoria a que chamamos de audiovisual. E, em nosso tempo acelerado, logo outras possibilidades tecnológicas surgiram para o audiovisual. Hoje filmamos e fotografamos de aparelhos telemóveis e de mini-câmeras super HD (High Definition)<sup>76</sup> que veem a transformar-se em instrumentos para novas concepções artísticas<sup>77</sup>.

<sup>75</sup> Cf Bernadet, (1985).

<sup>76</sup> As mini-câmeras em alta definição se apresentam como um paradoxo do nosso tempo dos prefixos superlativos: hiper, super, megas, gigas e teras, denominações de grandezas para nós incontáveis, encontradas em equipamentos cada vez menores.

<sup>77</sup> Em 2015 foi lançado o filme *Tangerine*, de Sean Baker, filmado com três aparelhos telemóveis *iphone 5s*.

As tais possibilidades artísticas dentro da área do audiovisual foram sendo incorporadas muito rapidamente pelos artistas contemporâneos e alargando o leque das artes Plásticas, agora sonoras e visuais. As atuações modernistas do início do século XX, como as performances e *happenings*, que não se enquadravam no campo do teatro, puramente, ou da dança, já ocupavam o campo das artes plásticas por suas possibilidades e intencionalidades conceituais. Assim, os artistas plásticos, antes voltados para a pintura de cavalete e a escultura de pedestal, inauguraram as vanguardas, inseriram o conceitualismo nas suas ações e apropriaram-se das novas tecnologias como forma de expressão artística.

Alargado o conceito, as atuações e os suportes (as novas tecnologias), cabia às artes plásticas uma nova denominação, mais atual e que agregasse os novos valores da contemporaneidade. Não de forma disciplinar, mas de forma sutil, as artes do campo das visibilidades, da sensibilidade, da forma e do gesto, do olhar e sentir, passaram a ser compreendidas por artes visuais. Por conseguinte, “o campo das Artes Visuais amplia-se ao incluímos outras manifestações artísticas que possam ser analisadas sob o ângulo da visão” (Ferraz & Fusari, [1991]2010, p. 75) e do sensível.

Ainda sobre a arte contemporânea no campo das artes visuais, gostaríamos de exemplificar as suas dimensões, por meio de um texto do artista brasileiro Hélio Oiticica (1937-1980), por ocasião da exposição *Nova Objetividade*, em 1967, MAM/RJ, são elas:

1. vontade construtiva geral
2. Tendência para o objeto ser negado e superado do quadro de cavalete
3. Participação do espectador (corporal, tátil, visual, semântica etc.)
4. Abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais, éticos
5. tendências para proposições coletivas e consequente abolição dos “ismos” característicos da primeira metade do século XX na arte de hoje (tendência que pode ser englobada no conceito de “arte pós-moderna” de Mário Pedrosa)
6. ressurgimento e novas formulações do conceito de antiarte. (Freire. , 2006, p. 20)

Estas são questões da arte contemporânea não só do Brasil mas de todo o mundo, ainda válidas. Alguns pontos de relevo serão debatidos no decorrer desta tese.

## 2.4. Sobre a arte contemporânea

Feita nossa pequena digressão por mais de meio século de acontecimentos, de finais do século XIX à meados do século XX, sob as lentes do que chamamos arte moderna, chegamos num momento em que o ‘turbilhão’ de desintegração e mudança (Berman, 1986), no qual se desenvolveu aquela efervescência de processos criativos, correntes artísticas e questionamentos estéticos, resultou num outro momento artístico: a arte contemporânea, cujo nexo cronológico se dá por volta dos anos de 1960 mas que tem suas raízes nas atuações de Marcel Duchamp, cinquenta anos antes, por exemplo.

Em termos da arte contemporânea gostaríamos de destacar, neste tópico, algumas questões que fizeram com que as manifestações artísticas produzidas sob este ‘título’ se mostrassem autônomas o suficiente para não serem ‘nominadas’ como mais um ‘ismo’, na sequência da arte moderna. Tendo a arte contemporânea apreendido e se apropriado das transformações experimentadas pela arte moderna, por que não seria ela mais uma das correntes modernistas?

Para tratarmos tal questão, entretanto, é importante esclarecer o que chamamos de moderno e o que chamamos de contemporâneo, em termos das artes visuais. O contemporâneo não é simplesmente o que se produz agora, é algo bastante distinto do que é apenas o atual (Agamben, 2008; Cauquelin, 2010; Martins, 2011). Em tese, moderno é tudo aquilo que é novo, é o mais novo, o mais recente e contemporâneo é aquilo que acontece em nosso tempo. Assim como Agamben (2008) nos questiona sobre o que é o contemporâneo e traduzimos como o ‘inatual’, aquele que vive em nosso tempo, mas com ele se inquieta e nele não se enquadra perfeitamente, também o contemporâneo na arte é mais do que a produção moderna que se faz hoje (Argan, [1988]1995; Cauquelin, 2010; Danto, [1997]2006). Para entendermos tal questão, tal diferença, é preciso que tenhamos certos critérios por meio dos quais possamos ‘isolar’ o conjunto do que é produção contemporânea”<sup>78</sup> da ‘totalidade das produções artísticas’ (Cauquelin, 2010). Importa, ainda, saber que esses tais critérios não se encontram prescritos no âmbito da forma ou do modelo, da expressão ou do conteúdo, simplesmente. A arte contemporânea chegou a um ponto em que, por vezes, nem mesmo objeto ‘palpável’ existe, mas apenas o conceito (Danto, [1997] 2006).

---

<sup>78</sup> No sentido conceitual da Arte.

Quando em seu polêmico artigo *The End of Art*<sup>79</sup>, Arthur Danto ([1997] 2006, p. 5) fala do ‘fim’ da arte não como o encerramento das produções artísticas, mas sim como o esgotamento de uma narrativa na história da arte, o autor referia o fato de que a arte já não mais existiria da forma como se desenvolveu a profícua arte moderna, com uma narrativa “legitimadora” a dar-lhe sustentação. Era início dos anos de 1980 e já se avistara que, por volta dos anos de 1960, uma outra narrativa se desenvolvia, uma história da arte sobre ela mesma. E é a propósito da narrativa que Danto difere a arte moderna da arte contemporânea.

É em parte o sentimento de não mais pertencer a uma grande narrativa, registrando-se em nossa consciência em algum lugar entre o mal-estar e o regozijo, que marca a sensibilidade histórica do presente, e que, se Belting<sup>80</sup> e eu estivermos no caminho certo, ajuda a definir a diferença marcante entre a arte moderna e a contemporânea – cuja consciência, creio eu, só começa a surgir em meados da década de 1970. É característico da contemporaneidade – mas não da modernidade – um início de maneira insidiosa, sem *slogans* ou logotipo, sem que ninguém tivesse muita consciência do que estivesse acontecendo. (Danto, [1997] 2006, p. 6)

O modernismo na arte que — com sua narrativa modernizadora, progressista e engajada politicamente (mais à esquerda, como vimos anteriormente) —, desenvolveu-se em meio às questões sócio-políticas e econômicas. Grande parte dessas questões foram iniciadas por volta de 1860, com a Revolução Industrial, as duas Grandes Guerras, a devastação do Pós-Guerra, o deslocamento geográfico do centro de referência da alta cultura da Europa para a América do Norte, o surgimento da sociedade do consumo de massas e da imagem. Esse movimento modernista rejeitou as convenções burguesas do século XIX e legitimou as experimentações da arte que primava por ser uma arte de *avant-garde*<sup>81</sup>: “Num mundo em que se pode falar de *avant-garde*, ‘para frente’ e ‘para trás’ têm, simultaneamente, dimensões espaciais e temporais. Por esse motivo, não faz muito sentido falar de vanguarda no mundo pós-moderno” (Bauman, 1998, p. 121). Assim, o modernismo chega a meados do século XX com uma espécie de ‘morte anunciada’.

(...) a partir de fins dos anos 60, uma acentuada reacção contra ele tornou-se cada vez mais manifesta, e nos anos 80 tornou-se moda, sob rótulos como “pós-modernismo”. Não era tanto um “movimento” como uma negação de qualquer critério preestabelecido

<sup>79</sup> *The End of Art* foi o ensaio principal do livro *The Death of Art*, New York, Haven Publishers, 1984, que reuniu as ideias de vários autores sobre o tema do fim da arte.

<sup>80</sup> Hans Belting, historiador da Arte alemão, publicou o texto *The end of History of Art*, Chicago, University of Chicago Press, 1987, o original foi publicado em alemão em 1983, tratando sobre o mesmo tema de um possível ou previsível fim da História da Arte.

<sup>81</sup> “*Avant-garde* significa, literalmente, vanguarda, posto avançado, ponta-de-lança da primeira fila de um exército em movimento (...) o que está sendo feito *presentemente* por uma pequena unidade avançada será repetido mais tarde, por todas” (Bauman, 1998, p. 121).

de julgamento e valor nas artes, ou na verdade, da possibilidade de tais julgamentos. (Hobsbawm, [1994] 2008, p. 502)

Essa reação de que falava Hobsbawm é fruto das reflexões que foram sendo amalgamadas por meio do ‘ferver’ dos fazeres artísticos da profícua arte moderna. Dessa forma vimos surgir de forma ‘insidiosa’ (Danto, [1997] 2006) a arte contemporânea, ainda durante o modernismo.

O dadaísmo e sua contestação da arte, do sistema e da própria razão, afinal Dadá é *no-sense*, foi uma das bases ou o início do que viria a ser a arte contemporânea, tendo a figura do ‘embraíador’<sup>82</sup> Marcel Duchamp um papel primordial nesse momento de ruptura, nessa travessia. Porque a travessia não se dá de forma clara e tranquila, mas aos ‘sobressaltos’, ao efetuar-se a ‘ultrapassagem do limite estabelecido’, daquilo que seria seguro e conhecido, como visto em (Martins, 2011). Sair do terreno daquilo que já era conhecido, com regras claras e seguras, para aterrar num lugar desconhecido, seria esse o terreno da arte moderna. Foi uma condição de risco e perigo enfrentada, ainda que sem a total consciência, ao menos no início da viagem, pelos artistas e intelectuais naquele período de meados do século XX. O que chamamos de ruptura, de uma arte para outra, foi se dando aos poucos. Eram alguns pontos que se iam rompendo e a partir dos quais novas costuras se engenhavam. Eram os ‘indícios’ que deixavam ‘entrever um novo estado de coisas’, de que falava Anne Cauquelin (2010).

Se, no domínio social e político, as teorias antecipam por vezes as práticas, no domínio da arte, pelo contrário, o movimento de ruptura é, na maior parte das vezes, desencadeado por figuras singulares, práticas e ‘modos de fazer’ que começam por desconcertar e que anunciam, de longe, uma nova realidade. A estas figuras precursoras chamaremos ‘embraíadores’<sup>83</sup>. (Cauquelin, 2010, p. 59)

Desencadeada essa ruptura e iniciada a travessia para a arte contemporânea, nova e desconhecida, entretanto, não deixamos para trás os modelos da arte moderna. A nova arte que se apresenta já não se ocupa de criar novos estilos artísticos com regras estéticas rígidas, como as que persistiram na arte moderna. Essa arte prescindia de ‘lançamentos’, no sentido das

<sup>82</sup> Cf Cauquelin, (2010).

<sup>83</sup> Anne Cauquelin reconhece na figura dos artistas Marcel Duchamp, de quem já falamos e antecipamos seu papel de propulsor do fenômeno da Arte Contemporânea e, Andy Warhol, que a partir dos anos de 1950 desponta como figura polêmica e que será um grande agenciador da Arte Contemporânea, a partir de sua atuação na *Pop Art*, que iria revolucionar o conceito e a forma de fazer e ver a Arte, de quem falaremos mais adiante. Cauquelin ainda destaca a importância do galerista Leo Castelli, como embraíador da Arte Contemporânea. Ainda sobre Marcel Duchamp, Cauquelin destaca o fato da influência do artista e suas obras terem aumentado ao longo do tempo e, ainda, o fato do artista ser referência (explícita ou não) para muitos artistas atuais. ‘Porque este artista – que o dizia não ser – é, aparentemente, o modelo de um comportamento singular que corresponde às expectativas contemporâneas’ (Cauquelin, 2010, p. 61).

vanguardas estéticas anteriores. Se Duchamp posa para uma fotografia sentado de costas para a sua ‘roda de bicicleta’, numa atitude *blasé*, demonstrando que aquilo já não mais importa, a ideia é que foi o motivo da obra, a contestação, a nova significação, seu primeiro *ready-made*. A arte contemporânea também não se admira dos estilos artísticos já existentes mas deles se apropria e faz uso para uma nova atuação artística<sup>84</sup>. A arte contemporânea faz uso do que está disponível e que julga pertinente para apresentar a ideia do que quer fazer ver, ou ainda, a ideia que ainda será concluída após a sua execução, quer seja por meio de atuações instantâneas ou instalações que necessitam da presença do público para existirem. Enfim, trata-se de uma nova modalidade de ações que passam a decorrer a partir de então.

O que actualmente encontramos no domínio da arte será antes uma mistura dos diversos elementos; os valores da arte moderna e os da arte a que chamámos contemporânea, sem estarem em conflito aberto, acotovelam-se, trocam suas fórmulas, constituindo então dispositivos complexos, instáveis, maleáveis, sempre em transformação. (Cauquelin, 2010, p. 86)

Essa mescla de regras modernas e atitudes sem regras mas cheias de significação nos confunde e nos leva a questionar o que é essa tal *arte contemporânea*, esse novo mas que também olha para o passado e que não corresponde a toda expressão artística que é feita na contemporaneidade<sup>85</sup> mas ao “conjunto de práticas que têm lugar neste domínio presentemente, sem preocupações de distinção de tendências, ou de declarações de pertença, de etiquetas” (Cauquelin, 2010, p. 87). Segundo Danto ([1997] 2006, pp. 12-13), com a evolução da história da arte, a arte contemporânea,

Passou a significar uma arte produzida dentro de certa estrutura de produção jamais vista em toda a história da arte (...). Da mesma forma que o ‘moderno’ veio a denotar um estilo e mesmo um período, e não apenas arte *recente*, ‘contemporâneo’ passou a designar algo mais do que simplesmente a arte do momento presente.

Sob esta concepção, é possível afirmar, portanto, que os *ready-mades* de Duchamp compõem o âmbito conceitual da arte contemporânea, ainda que concebidos em um cenário moderno. Da mesma maneira, muitos dos trabalhos artísticos produzidos atualmente, não pertencem à ‘arte contemporânea’. Para Danto, o ‘contemporâneo’ “designa menos um período

<sup>84</sup> Em termos de Arte Contemporânea a palavra atuação traduz muito do que será produzido no seio dessa Arte viva.

<sup>85</sup> No sentido do tempo presente.

do que o que acontece depois que não há mais períodos em alguma narrativa mestra da arte, e menos um estilo de fazer arte do que um estilo de usar estilos” (Danto, [1997] 2006, p. 13).

Diferentemente do modernismo, não existe tal “estilo contemporâneo” (Danto, [1997] 2006, p. 18). O quê da contemporaneidade está contido na relação da arte com o indivíduo e na liberdade que este tem para atribuir novas funções ao que já existia ou de criar novas linguagens e, ainda, de atuar com materiais não pensados anteriormente e de se apropriar do novo. É o momento do que podemos chamar de autonomia do artista, possível devido a uma mudança na forma de encarar a arte. É o que Rancière (2010) nos apresenta em sua obra *Estética e Política - A Partilha do Sensível*, como o regime estético da arte. É o momento em que a arte se liberta das funções éticas e miméticas — no que diz respeito à sua função perante a sociedade. Com essa ruptura o artista passa a atuar de forma política, com liberdade para expressar e representar as suas visões de mundo.

Em sua apresentação do projeto *Política da Arte*, o investigador e curador em arte contemporânea Moacir dos Anjos apresenta a atuação da arte contemporânea da forma como Jacques Rancière a conceitualiza:

Por meio de imagens, de sons, de formas, de gestos, a arte pode, no regime estético, apresentar e instaurar mesmo aquilo que ainda não é compreendido, aquilo que por vezes não se sabe sequer nomear ao certo, aquilo que desassossega. A arte passa a ser aquilo para o que se olha, ou se escuta, ou se cheira, ou se lê, ou se toca, e faz perguntar: Afinal, o que é isso? para que serve? E é justamente por possuir essa potência de desconcerto e de incômodo que a arte (seja qual for o feitiço material que assuma) é capaz de ampliar e de reconfigurar os temas e as atitudes passíveis de serem inscritos nos territórios comuns de existência, passíveis de serem compartilhados. (Anjos, 2014, pp. 18-19)

Sendo essa a principal característica, se assim podemos dizer, que nos leva a diferenciar a arte moderna da arte contemporânea, a partir dos anos de 1960, tudo poderia ser uma obra de arte, de acordo com o sentido que lhe era dado. A pergunta: isto é arte? Reflete uma tendência da arte contemporânea em abrir caminhos e ultrapassar barreiras; questionar e incomodar. Como afirma Danto ([1997] 2006, p. 17) “a questão filosófica da natureza da arte, (...) surgia no âmbito da própria arte quando os artistas pressionados por fronteiras e mais fronteiras, descobriram que todas elas cediam”. A arte contemporânea não correspondia a um estilo da arte moderna, posto que era uma nova forma de fazer e pensar a arte. Para a arte

contemporânea não importavam as vanguardas ou a ideia de inaugurar novas tendências, os diversos estilos e possibilidades conviviam em simultâneo.

A multiplicidade de estilos e gêneros já não é uma projeção da seta do tempo sobre o espaço da coabitação. Os estilos não se dividem em progressista e retrógrado, de aspecto avançado e antiquado. As novas invenções artísticas não se destinam a afugentar as existentes e tomar-lhes o lugar, mas a se juntar às outras, procurando algum espaço para se mover por elas próprias no palco artístico notoriamente superlotado. (Bauman, 1998, p. 127)

A arte contemporânea era, em si mesma, a própria inovação, ou ainda, uma contestação em si própria que não a deixou passar impune. Em 1996, numa entrevista ao jornal *Libération*, o filósofo francês Jean Baudrillard (1999, p. 9) fala sobre um possível complô da arte e começa por comparar arte e pornografia: “Se na pornografia ambiente perdeu-se a ilusão do desejo na arte contemporânea perdeu-se o desejo da ilusão. (...) em favor de uma elevação de todas as coisas à banalidade estética, e assim se tornou transestética”. O autor faz uma crítica ácida à arte contemporânea, em que, pelo excesso do banal, perdeu-se o desejo da ilusão. ‘Pretende ser *non-sense* quando já é insignificante’ (1999, p. 19), há uma espécie de mistério nessa constatação, diz o autor, uma espécie de ‘complô da arte’.

A crítica do filósofo francês reflete uma espécie de desencanto em relação à arte contemporânea. Se na pornografia a transparência do sexo, dos signos e das imagens, que o autor chama de transexual, leva a ausência do segredo, conduz também ao excesso da imagem, à hiper-realidade. Na arte contemporânea há uma banalização estética, transestética. O excesso de realidade desfigura a ilusão, trazendo a arte para o campo de uma realidade banal. A arte insiste em ser nula quando, na realidade, é demasiado superficial para ser uma verdadeira nulidade. O autor nos aponta que verdadeiro complô da arte é o de reivindicar a nulidade quando já se é nulo. É um golpe em si própria.

A arte contemporânea não é uma arte do consenso, mas uma arte da provocação e do estranhamento que se utiliza do banal e do real para se fazer representar em vários meios. E assim, seguindo em nossa viagem, passamos a apresentar as formas de expressão dessa arte e de como ela tomou o rumo dos ecrãs, em nossa sociedade da imagem.



## 2.5. Sobre os *movimentos e meios*<sup>86</sup> da arte contemporânea

Para Cacilda Costa (2004, p. 9), o termo movimentos artísticos é utilizado para “identificar o desenrolar da história segundo ondulações ocasionadas por diferentes atitudes no fazer artístico”, como vimos no modernismo. Também na arte contemporânea, novos estilos surgiam seguindo a tendência filosófica dos artistas e, ainda, os caminhos viabilizados pelo desenvolvimento de novas tecnologias que caracterizam e influenciam a nossa sociedade da imagem e do consumo a partir dos anos de 1960, mais fortemente. Se os movimentos se desenvolvem em meio às ondulações do fazer artístico, os meios para o fazer artístico, na arte contemporânea, ultrapassam aqueles limites rígidos da arte moderna cujos exemplos mais tradicionais são a pintura, de que tratamos no item anterior, e a escultura, além do desenho e da gravura. Se na arte moderna a pintura já havia ultrapassado o quadro de cavalete, indo para os murais, como no caso de *Guernica*, de Picasso, na arte contemporânea ela ultrapassa os limites dos quadros e dos espaços tradicionais de manifestação pictórica. Muito do que vemos reproduzido atualmente, pode ser lido como desenho ou pintura, ainda que desenvolvido por um feixe de luz ou o tradicional carvão.

Desde sempre, mas sobretudo durante o século XX, inúmeras técnicas e meios foram incluídas nas práticas dos artistas. Invenções como a fotografia, o cinema, técnicas de reprodução de imagens, vídeo, computador e atitudes que dialogam com outras artes como o teatro e a literatura, objetos e artefatos cotidianos como uma simples cadeira ou instituições como o sistema de correios são alguns exemplos dos terrenos que os artistas abordaram para realizar as suas obras. (Costa, 2004, p. 49)

Se os movimentos eram livres das fronteiras rígidas do modernismo, os meios multiplicavam-se e fundiam-se em pensamentos e ideias nunca dantes imaginadas, “O desenho ganhou presença no espaço; a escultura ganhou qualidades pictóricas; a pintura caráter fotográfico; a fotografia documental ganhou aura de obra única<sup>87</sup>” (Costa, 2004, p. 49). Ao longo deste tópico intentamos mostrar essas novas maneiras de relacionamento da arte e seus objetos.

Na arte contemporânea, diversos foram os movimentos que coexistiram, deixando os específicos estilos para tornarem-se gêneros, categorias essas que, felizmente para os artistas,

<sup>86</sup> Conceitos tomados de empréstimo de Cacilda T. da Costa, (2004).

<sup>87</sup> É importante apontar que a fotografia adentrou os museus, inicialmente, como registro documental de performances e de exposições, só depois conseguiu alcançar o status de obra de arte. Podemos citar as fotógrafas norte-americanas Cindy Sherman (1954) e Nan Goldin (1953), como marcos do reconhecimento do estatuto da Arte aos trabalhos fotográficos por elas desenvolvidos.

podem ser imitadas sem, por fim, serem consideradas plágios. Muitos foram os movimentos e os meios dessa nascente arte que, como vimos, tem seu marco histórico por volta dos anos 60 do século XX. Alguns movimentos se destacam ao traduzir uma nova forma de apresentar a arte sem, contudo, formarem uma escola ou um estilo rígido: a *pop art*, o hiperrealismo, a *op art*, a arte *povera* e a arte conceitual entre outros movimentos. Os meios ou as formas de representação artística, também se multiplicaram: fotografia, objeto<sup>88</sup>, *happening*, *performance*, *body art*, *land art*, arte postal e videoarte, para citar alguns, talvez os mais revolucionários em termos de formas de expressão artística.

Em termos de ‘revolucionar’ o entendimento sobre a arte, destacamos a *pop art* como legitimadora de uma *nova figuração* no campo da pintura, “com o aparecimento da *pop art*, mesmo o grande baluarte do modernismo nas artes visuais, a abstração, perdeu sua hegemonia. A representação tornou-se mais uma vez legítima” (Hobsbawm, [1994] 2008, p. 503). E assim a *pop* surgiu no cenário contemporâneo, como uma nova forma de representação pictórica que “evocava o imaginário popular no cotidiano da classe média urbana” (Costa, 2004, p. 24).

É fato que a *pop art* nasce na Inglaterra (Argan, [1988]1992; Costa, 2004; Gombrich, 1999; Ferrari, [1999] 2008; Fusco, 1988) com as representações do artista britânico Richard Hamilton (1922-2011), de Peter Blake<sup>89</sup> (1932), David Hockney (1937), Allen Jones (1937) e do norte-americano que, no entanto, fez carreira na Inglaterra, Kitaj (1932-2007). Foi a ‘colagem’ de Hamilton intitulada *Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?* ( Ilustração 18) em 1956, para a exposição *This is tomorrow*, em Londres, considerada a primeira representação do *pop*. Com seu “sense of humor” requintadamente inglês, essa colagem de Hamilton faz uma séria crítica ao modelo da sociedade de consumo, à aparelhagem eletrônica, ao culto ao corpo, à boa vida nos belos apartamentos. Todas as figuras de excesso abarrotam o ambiente e supervalorizam o consumo, do ‘chupa-chupa’ à *pin up* (Ferrari, [1999] 2008, p. 106). A autora destaca, ainda, que a forma do *pop* inglês é mais sutil e provocatória do que a americana, que seria mais direta e brutal.

<sup>88</sup> “O objeto tem suas origens nas *assemblages* cubistas de Picasso, nas invenções de Marcel Duchamp e nos *objets trouvés* (objetos encontrados) surrealistas” (Costa, 2004, p. 55). Os objetos podem ser produzidos, como no caso das obras de Claes Oldenburg, Lygia Clark, Hélio Oiticica e Mira Schendel, por exemplo, como também podem ser utilizadas as peças do cotidiano com novos significados, caso dos *ready-mades*, de Marcel Duchamp.

<sup>89</sup> Muito conhecido por ter sido o autor da capa do disco dos Beatles, *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*, Inglaterra, 1967.

Mas foi mesmo na América que a *pop art* ganhou notoriedade e difundiu-se para o mundo<sup>90</sup> e o seu grande ícone foi o artista Andy Warhol. Outros grandes artistas destacam-se na *pop* americana, como Roy Lichtenstein (1923-1997), Claes Oldenburg (1929), Robert Rauschenberg (1925-2008) e Jasper Johns (1930), para citar alguns. Em Portugal o termo neofiguração foi usado para reconhecer as obras do artista Joaquim Rodrigo (1912-1998) que aproximava-se da *pop* inglesa. Também a artista Paula Rego (1935) é reconhecida no cenário artístico internacional, radicando-se em Londres. Temos, ainda, Vieira da Silva (1908-1992), Alberto Carneiro (1937), entre outros (Ferrari, [1999] 2008). No cenário brasileiro destacamos a produção de Rubens Gerchman (1942-2008), Wesley Duke Lee (1931-2010), Waldemar Cordeiro (1925-1973), Nelson Leirner (1932) e Antonio Dias (1944), para citar alguns (Costa, 2004).

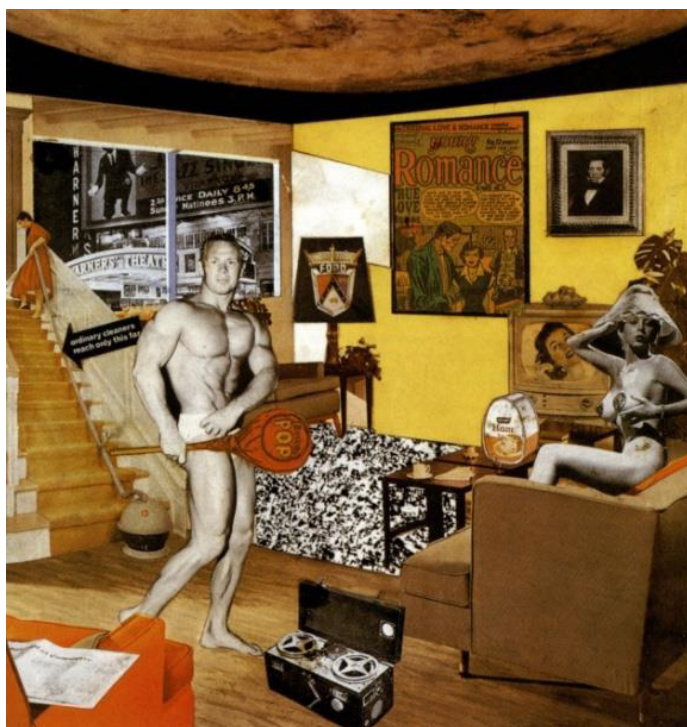


Ilustração 18: Just what is it that makes today's homes so different, so appealing? Richard Hamilton, 1956<sup>91</sup> (*Pop Art* Britânica)

Àquela época, o novo centro da cultura ocidental, a cidade de Nova Iorque, representava a glória e o luxo da sociedade do consumo e da imagem. A dominação das imagens tecnológicas estava presente e vibrante nos *placards* luminosos. O *glamour* e a

<sup>90</sup> No Brasil a *pop art* também é conhecida por nova figuração ou outra figuración, na Argentina. Em Portugal, também conhecida por neofiguração.

<sup>91</sup> Disponível em: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/hamilton-just-what-was-it-that-made-yesterdays-homes-so-different-so-appealing-upgrade-p20271>

‘infinitude’ eram representados pelas estrelas de cinema de *Hollywood*<sup>92</sup>. Nas salas das casas a televisão era o centro para onde convergiam todas as atenções. Era na sala que as famílias se reuniam e partilhavam os seus momentos de lazer, em meio às imagens da propaganda e do consumo, num cenário massificado, das imagens em espetáculo. A televisão era “o centro do espaço doméstico” e a máquina racional de produção de afetos (Martins, 2001, p. 367).

O espetáculo, como tendência a fazer ver (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como um sentido privilegiado da pessoa humana. (Debord, [1967] 2008, p. 18)

As imagens passam a mediar as relações entre as pessoas, no seio das famílias e nos encontros sociais. Já àquela altura os centros comerciais conformavam uma nova estética das famílias e da sociedade moderna, era para lá que convergiam o “consumo, o lazer e a comunicação (...) O centro comercial é a imagem da nossa modernidade. É a sua imagem tecnológica e também a sua imagem estética, que são os dois grandes estilizadores da modernidade” (Martins, 2001, p. 368).

Em meio a esse cenário do consumo e das imagens e da comunicação, a *pop art* se notabiliza ao se apropriar das imagens do cotidiano, das imagens de massa e, ainda, por banalizá-las e paradoxalmente mitificá-las. Ao massificá-las o *pop* as transforma em imagens de consumo e culto. Para Renato de Fusco (1988) a *pop* é uma manifestação artística de cunho social, afastando-se do plano político tão presente na arte moderna. Do ponto de vista do conteúdo, possui um sentido antropológico cuja proposta formal é a da representação das ‘figuras’ do cotidiano. Para o autor o *pop* é a ponte que liga a cultura tradicional e a cultura das massas mediada pelos valores individuais dos artistas.

As imagens que se tornaram ícones de tais sociedades eram as das diversões e consumo de massas: estrelas e latas. Não surpreende que nos anos 50, no coração da democracia de consumo, a principal escola de pintores abdicasse diante de fabricantes de imagens tão mais poderosas que a arte anacrônica. A *pop art* (Warhol, Lichtensein, Rauschenberg, Oldenburg) passava o tempo a reproduzir, com tanta exactidão e insensibilidade quanto possível, os ornamentos visuais do comercialismo americano: latas de sopa, bandeiras, garrafas de coca-cola, Marilyn Monroe. (Hobsbawm, [1994] 2008, p. 500)

<sup>92</sup> Como já previra Walter Benjamin ([1936-39]1992), a vocação do cinema para as massas e para a produção em massa, alteraria sobremedida o direcionamento da fruição e do consumo da obra de arte. Na sequência tecnológica a imagem viajaria do grande ecrã de uma sala de cinema para os lares de quase todas as famílias, em todo o mundo, por meio da televisão.

A arte *pop* representa a sociedade em projeções figurativas mas que precisam ser ‘vistas’ além da imagem em si. A ideia presente na reprodução de uma *Marilyn* ou *sopa* ultrapassa os limites do símbolo, como representações igualam-se de forma banal e em valor de culto. Em entrevista ao jornalista e crítico de arte, Pierre Cabanne (1921-2007), Marcel Duchamp diz perceber nos artistas *pop* uma libertação em relação à ideia da arte puramente “retiniana”, a despeito de não fugirem à ideia da representação e tomarem de empréstimo “as coisas já feitas, cartazes, etc” (Cabanne, 1987, p. 159).

Nesse contexto, Andy Warhol destaca-se pela sua capacidade em trazer o *glamour*, ao mesmo tempo em que banaliza as imagens que expõe. A formação publicitária desse artista, sem dúvida, contribui para as suas atuações e representações na sociedade de massas e da comunicação, transformando-o, também, em ícone do *pop* e consagrando-o como artista. Warhol viria a ser a própria representação de uma cultura *pop*, das imagens e do consumo, e a América do Norte o melhor lugar para a expressão dessa crítica social à civilização do consumo. No mesmo período de suas inovações, como a foto-serigrafia<sup>93</sup>, Warhol faz também experimentações no campo do chamado cinema *underground*. Realiza tomadas fixas<sup>94</sup> e longas de cenas do cotidiano, rodada com amigos e frequentadores da *factory*<sup>95</sup>, como no filme *Sleep*, 1963-64, seis horas de imagem de um homem a dormir ou em *Empire*, de 1964, oito horas de gravação da vista para o topo do *Empire State Building*, em Nova Iorque. Poderíamos dizer que era uma espécie de provocação mais do que experimentação. Para Warhol, a originalidade desses filmes residia no fato que o espectador teria liberdade de circular, ‘tomar um café ou fumar um cigarro’ durante a exibição, sem perder a trama<sup>96</sup>.

Como exemplo dessas representações, das coisas feitas e mitificadas, selecionamos as ‘sopas’ de Warhol (Ilustração 19), as bandas desenhadas de Roy Lichtenstein (Ilustração 20) os ‘Cães’ de Paula Rego ( Ilustração 21), o ‘ônibus’ de Rubens Gerchman ( Ilustração 22), as estátuas de George Segal (1924-2000) ( Ilustração 23), que apresentam a solidão e a

<sup>93</sup> A fotografia foi o meio escolhido para desenvolver a sua arte e a serigrafia o processo, técnica que converteu-se numa espécie de marca registrada do artista Andy Warhol. Captura de imagem e reprodução que resultava na alteração do objeto significante. A reprodução serigráfica de suas fotografias era o método da ‘pintura’ de Warhol. O artista via no processo da foto-serigrafia uma forma de “manter a mão do pintor à distância, de esvaziá-la de estilo, de eliminar por completo a sua presença” (Jaubert, 2001).

<sup>94</sup> Filmadas do mesmo plano.

<sup>95</sup> Estúdio onde Warhol trabalhava em Nova Iorque.

<sup>96</sup> Cf Ferrari, ([1999] 2008, p. 107).

angústia do homem contemporâneo e a obra de Oldenburg, (Ilustração 24), que nos recebe à entrada dos jardins da Fundação de Serralves, no Porto.



Ilustração 19: *Campbell's Soup*, Andy Warhol, 1962<sup>97</sup> - EUA



Ilustração 20: *Drowning Girl*, Roy Lichtenstein, 1963<sup>98</sup> - EUA

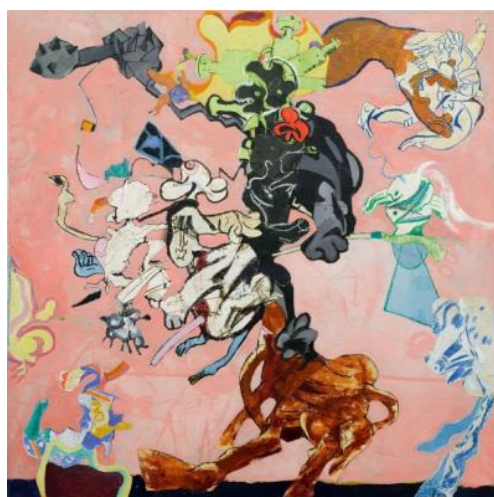


Ilustração 21: *Cães de Barcelona*, Paula Rego, 1964<sup>99</sup> Portugal

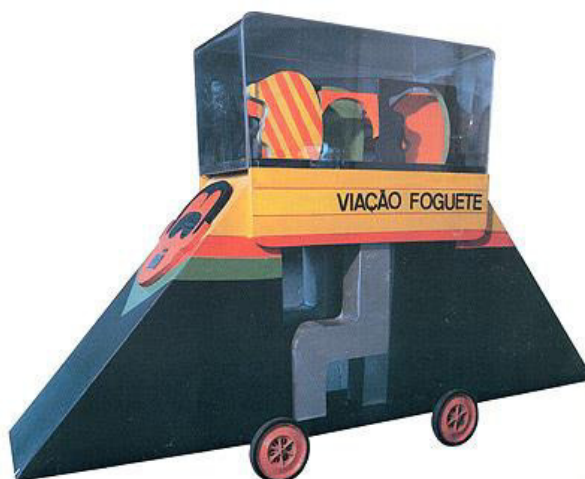


Ilustração 22: *Ônibus*, Rubens Gerchman, 1967<sup>100</sup> - Brasil

<sup>97</sup> Disponível em: [https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/andy-warhol-campbells-soup-cans-1962](https://www.moma.org/learn/moma_learning/andy-warhol-campbells-soup-cans-1962)

<sup>98</sup> Disponível em: [https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/lichtenstein-drowning-girl-1963](https://www.moma.org/learn/moma_learning/lichtenstein-drowning-girl-1963)

<sup>99</sup> Disponível em: <http://www.casadashistoriaspaularego.com/pt/colecc%C3%A7%C3%A3o/pintura.aspx>

<sup>100</sup> Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2104/rubens-gerchman>



Ilustração 23: *The Holocaust Memorial*, George Segal, 1984<sup>101</sup> - EUA



Ilustração 24: *Plantoir*, Claes Oldenburg, 2001<sup>102</sup> - EUA

Outras construções estéticas e poéticas foram sendo desenvolvidas ao longo do século

XX. De forma sincrônica, os artistas foram se apropriando das possibilidades e inserindo novas formas de fazer, pensar e representar a arte. As questões espaciais foram suscitadas pelos representantes da arte cinética, com seus objetos em movimento ou mecanicamente controlados e da *op art*, que 'sugere' movimento por efeito ótico. Além da questão do movimento, a despersonalização da autoria era uma das características desses artistas que se uniram em grupo, durante um certo período, para negar ao artista o estatuto de único autor de uma obra. De forma virtual ou ilusória ou por meio de campos magnéticos, o espectador passa a interferir na obra, a fazê-la ou vê-la de forma diferenciada.

Destacamos alguns dos principais representantes dos dois movimentos: *Grupo T* de Milão, *Grupo N* de Pádua, *Grupo Zero* de Düsseldorf, (Ilustração 25), o *GRAV* de Paris, o *Kalte Kunst* da Suíça e ainda os artistas Bridget Riley (1931), (Ilustração 26), Jésus Raphael Soto (1923-2005), Victor Vasarely (1908-1997), ainda a monocromia em Yves Klein (1928-1962)<sup>103</sup>, (Ilustração 27); os objetos cinéticos de Alexander Calder (1898-1976), (Ilustração 28) László Moholy-Nagy (1895-1946), Jean Tinguely (1925-1991), Abraham Palatnik (1928), (Ilustração 29), para citar alguns.

<sup>101</sup> Disponível em: [http://www.segalfoundation.org/about\\_gallery\\_sculpt1.html](http://www.segalfoundation.org/about_gallery_sculpt1.html)

<sup>102</sup> Disponível em: <http://www.serralves.pt/pt/percursos/claes-oldenburg-e-coosje-van-bruggen/>

<sup>103</sup> Cf (Ferrari, [1999] 2008); (Costa, 2004).





Ilustração 25: *White Field*, Günther Uecker (G. Zero), 1964<sup>104</sup> - *Op Art* - Alemanha

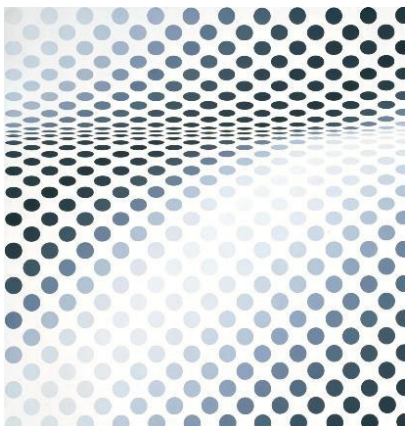


Ilustração 26: *Hesitate*, Bridget Riley, 1964<sup>105</sup> - *Op Art* - Inglaterra



Ilustração 27: *IKB 79*, Yves Klein, 1959<sup>106</sup> - *Op Art* - França



Ilustração 28: *Little Spider*, Alexander Calder, 1940<sup>107</sup> - Arte Cinética - EUA

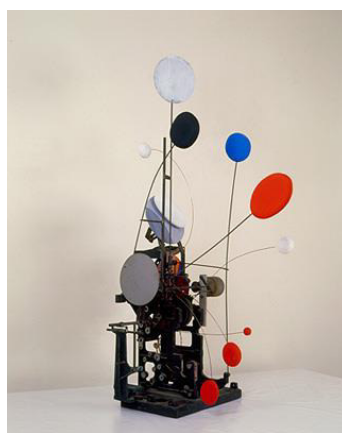


Ilustração 29: *Objeto Cinético*, Abraham Palatnik, 1964<sup>108</sup> - Arte Cinética - Brasil



Ilustração 30: *Untitled*, Donald Judd, 1968<sup>109</sup> - Minimalismo - EUA

Simultaneamente surgem o minimalismo e o hiper-realismo, nas artes. O primeiro em contraposição ao “hedonismo da *Pop Art*” (Costa, 2004, p. 28), utiliza-se de pinturas monocromáticas, superfícies planas, figuras geométricas e matéria-prima industrial como base para suas obras. O minimalismo tem nas figuras de Donald Judd (1928-1994), (Ilustração 30), Carl André (1935), Sol LeWitt (1928-2007) e Frank Stella (1936), os seus pioneiros. O segundo, subverte as formas clássicas de expressão das *belas artes*, em suas representações. O hiperrealismo toma de empréstimo a definição fotográfica e a reproduz em alto grau de fidelidade, sem no entanto sê-la ou querer forjá-la, é uma espécie de simulacro nas artes. Alguns de seus representantes são: Malcom Morley (1931), Philip Pearlstein (1924), Duane Hanson

<sup>104</sup> Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/82008?locale=en>

<sup>105</sup> Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/riley-hesitate-t04132>

<sup>106</sup> Uma das pinturas monocromáticas em que Yves Klein usou a tonalidade de azul que leva o seu nome: *International Klein Blue*. Disponível em: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/klein-ikb-79-t01513>

<sup>107</sup> Disponível em: <http://www.nga.gov/content/ngaweb/Collection/art-object-page.92728.html>

<sup>108</sup> Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9891/abraham-palatnik>

<sup>109</sup> Disponível em: <http://thetmodern.org/collection/untitled/2069>



(1925-1996), John de Andrea (1941) (Ilustração 31), além de artistas mais jovens, como os australianos Ron Mueck (1958) (Ilustração 32) e Patricia Piccinini (1965) (Ilustração 33).



Ilustração 31: *Standing Brunette I*, John de Andrea, 2011<sup>110</sup> – Hiperrealismo - EUA



Ilustração 32: *Mask III*, Ron Mueck, 2005<sup>111</sup> – Hiperrealismo - Austrália



Ilustração 33: *The Carrier*, Patricia Piccinini, 2012<sup>112</sup> – Hiperrealismo - Austrália

Quanto à tradicional pintura, esta foi subvertida pelas ações em *light paint*. Pintando com feixes de luz o artista brinca no espaço e registra-o por meio da câmera fotográfica<sup>113</sup>. Assim, a fotografia capta não só um instante mas muitos. Ela registra-os e materializa-os por meio de uma única imagem que reproduz movimento: é 'mágico'. A técnica foi utilizada desde o início do século XX e artistas como Man Ray, (Ilustração 34), e Pablo Picasso (Ilustração 35), pintaram com as luzes. O fotógrafo Gjon Mili (1904-1984) visitou Picasso em sua casa, na França, e registrou o artista realizando experimentações com a técnica das luzes.



Ilustração 34: Auto-retrato de Man Ray, 1935<sup>114</sup>



Ilustração 35: Picasso pintando um vaso de flores com luzes, 1949<sup>115</sup>

<sup>110</sup> Disponível em: <http://www.johndeandreasculpture.com/sculptures#/recent-work/>

<sup>111</sup> Disponível em: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/mueck-mask-iii-ar00035>

<sup>112</sup> Disponível em: <http://www.patriciapiccinini.net/44/83>

<sup>113</sup> Controlando o tempo de abertura do obturador da camera, o artista perpetua o momento. É como se aquele breve instante do clic, pudesse durar uma eternidade.

<sup>114</sup> Disponível em: <http://lightpaintingphotography.com/light-painting-history/>

<sup>115</sup> Disponível em: <http://time.com/3746330/behind-the-picture-picasso-draws-with-light/>. Ver ainda, outras imagens em: <http://mashable.com/2014/10/16/1949-picasso-paints-in-light/>

Ainda contestando o espaço da pintura e da representação, temos a *body art*. Esta é uma forma muito contundente de expressão contemporânea, que se utiliza do espaço corporal como suporte e meio para novas viabilidades estéticas<sup>116</sup>. A *body art* teve na figura de Gina Pane (1939-1990) uma de suas expressões mais viscerais. A artista infligia ao próprio corpo mutilações e dor, como que apontando a fragilidade humana e trazendo para si as mazelas às quais estamos submetidos, (Ilustração 36). Gina não se poupava em suas representações, ao cortar-se com lâminas e encenar a dor ou sofrimento. Outros artistas representantes desta arte e da performance se destacam nas décadas de 60 e 70 do século XX, como Marina Abramovic (1946), Vito Acconci (1940), Chris Burden (1946-2015) (Ilustração 37), Leticia Parente (1930-1991), (Ilustração 38), Ana Mendieta (1948-1985) (Ilustração 39), também, Joan Jonas (1936), Bruce Nauman (1941) e John Baldessari (1931), para citar os pioneiros.



Ilustração 36: *Action Psyché (essai)*, de 24 de janeiro de 1974. Triptico com três fotografias coloridas, Gina Pane, 1974<sup>117</sup>

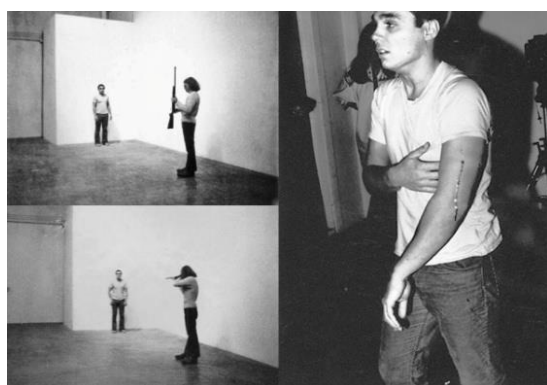


Ilustração 37: *Shoot*, Chris Burden, 1971<sup>118</sup>



Ilustração 38: *Frame Marca Registrada*, Leticia Parente, 1975<sup>119</sup>

<sup>116</sup> O corpo como expressão e suporte já era utilizado e ainda o é, em algumas tribos africanas, americanas e esquimós.

<sup>117</sup> Disponível em : <http://archives.carre.pagesperso-orange.fr/Pane%20Gina.html>

<sup>118</sup> Disponível em: [http://www.theartstory.org/artist-burden-chris-artworks.htm#pnt\\_1](http://www.theartstory.org/artist-burden-chris-artworks.htm#pnt_1)

<sup>119</sup> Disponível em: [http://www.leticiaparente.net/frame\\_video\\_marcaregistrada.htm](http://www.leticiaparente.net/frame_video_marcaregistrada.htm)

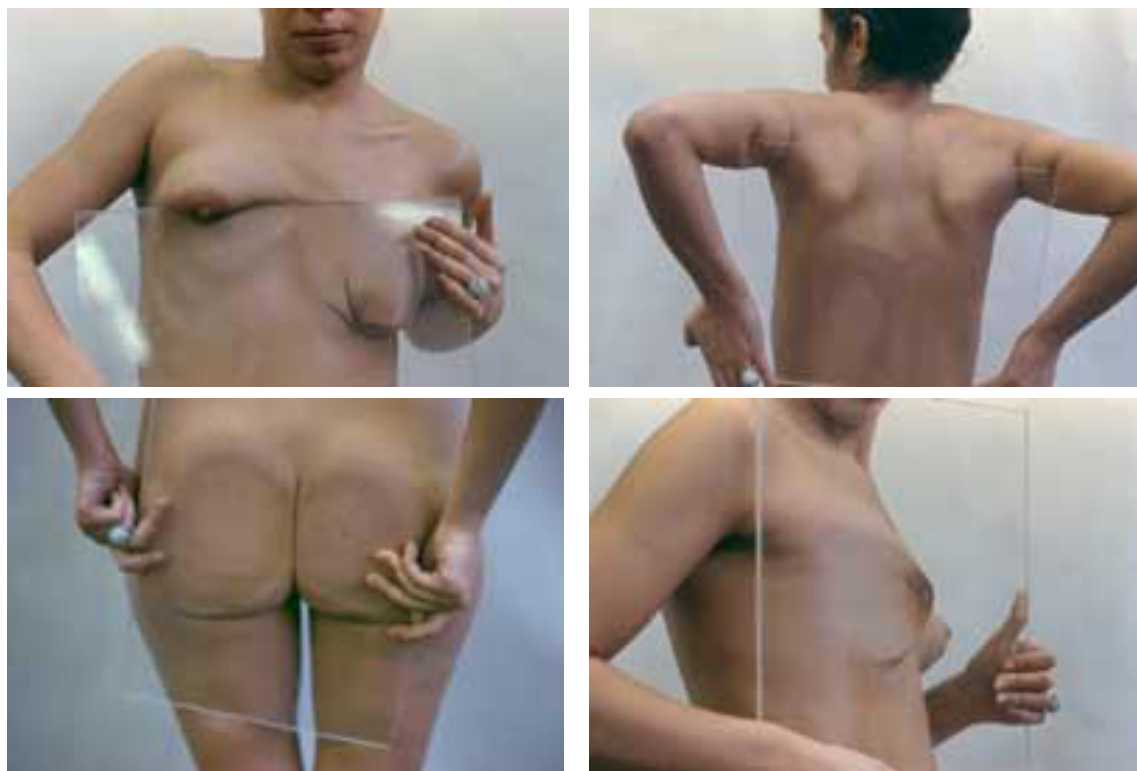


Ilustração 39: *Untitled (Glass on Body Imprints)*, Ana Mendieta, 1972<sup>120</sup>

## 2.6. Arte Conceitual ou Conceitualismo?

A arte contemporânea, além de ser marcada pelas suas contestações, pela sua visceralidade, como que desmascara a figura da arte 'bela' e tem na questão conceitual um outro marco. A arte conceitual ou ainda o conceitualismo como movimento artístico tem inspiração no pensamento Duchampiano, que reverte a lógica da concepção da obra de arte. Para o artista, o valor da obra já não mais estava no objeto mas na sua ideia: "Eu estava interessado em idéias, não somente em produtos visuais"<sup>121</sup>, a obra era apenas uma materialização do que se havia concebido e por vezes nem isso. Tomemos como exemplo, a "exposição do vazio" de Yves Klein, (1958) ou a caixa cilíndrica de Piero Manzoni (1934-1963), (1960), situações em que "a obra não é um fim em si: existe como um meio para a realização da arte como conceito" (Costa, 2004, p. 30). E foi a partir das atitudes de Duchamp e do dadaísmo que a arte como conceito ganhou forma. Um exemplo disso está presente no título de uma das exposições marcantes dessa arte: *Live in your head – when attitudes become forms* Berna, 1969<sup>122</sup>. A arte conceitual quer desmaterializar a obra de arte e dessa forma atua por

<sup>120</sup> Disponível em: [http://www.drainmag.com/contentNOVEMBER/REVIEWS\\_INTERVIEWS/Ana\\_Mendieta\\_Review.htm](http://www.drainmag.com/contentNOVEMBER/REVIEWS_INTERVIEWS/Ana_Mendieta_Review.htm)

<sup>121</sup> Marcel Duchamp *in Arte no Brasil 1950 – 2000, movimentos e meios*, Cacilda Costa, Alameda, São Paulo, 2004.

<sup>122</sup> Cf Teixeira, (2004).

meio de documentos ou registros documentais, fotos, filmes e vídeos (registros de performances). A obra também pode ser algo de imaterial como a “ideia, a luz, o ar, um gás” (Costa, 2004, p. 30).

Para Cristina Freire (2006, p. 8) a arte conceitual além de operar com as ideias e conceitos, problematiza a questão da concepção da arte e de seus sistemas de legitimação. A autora entende que *conceitualismo* seria uma “tendência crítica à arte objetual que abarca diferentes propostas, como arte postal, performance, instalação, *land art*, videoarte, livro de artista etc”. Portanto a linha que separa uma e outra é tênue e por vezes ‘difusa’, prevalecendo nos dois termos a negação da obra como objeto e privilegiando a ideia, o conceito.

A Arte Conceitual, de modo geral, opera na contramão dos princípios que norteiam o que seja uma obra de arte e por isso representa um momento tão significativo na história da arte contemporânea. Em vez da permanência, a transitoriedade, a unicidade se esvai frente à reprodutibilidade; contra a autonomia, a contextualização; a autoria se esfacela frente às poéticas da apropriação; a função intelectual é determinante na recepção. (Freire C. , 2006, pp. 8-9)

Em termos históricos a produção da arte conceitual se deu ao redor da década de 70 do século XX, entretanto, muito de suas ações puderam ser vistas já nos anos de 1960, com as que foram desenvolvidas pelo grupo *Fluxus*, por exemplo. O trabalho da arte conceitual inclui, ainda, ações como, performances e representações, nas quais o registro faz parte do projeto como forma de captar o efêmero e ainda as reações dos espectadores. Naquele período, o grupo *Fluxus* (1962-1978)<sup>123</sup> foi responsável por um movimento marcante para a arte contemporânea. Seus integrantes buscavam modernizar e amplificar os modos de linguagens artísticas ao usar estruturas momentâneas e acessíveis, tais como *happenings*, instalações, atuações e fotografias — a este propósito ver a obra do artista Joseph Beuys (1921-1986), um ícone da arte conceitual e da *performance* (Ilustração 40).

<sup>123</sup> “Estruturado ao redor da figura de George Maciunas, artista lituano radicado nos Estados Unidos, o Fluxus contou com a participação de Nam June Paik, Joseph Beuys, George Brecht, Bern Vautier e Wolf Vostel, entre outros. Desenvolveu uma atuação social e política radical, que contestava a arte como instituição por meio de performances, filmes e publicações” (Freire, 2006).



Ilustração 40: *I Like America and America Likes Me*, Joseph Beuys, 1974<sup>124</sup>

Os artistas integrantes do grupo *Fluxus* — como Nam June Paik (1932-2006), quer seja em suas produções individuais ou em parcerias com John Cage (1912-1992), e Wolf Vostell (1932-1998) —, foram os primeiros a serem reconhecidos por utilizar o vídeo como ferramenta e mesmo suporte de trabalho, inaugurando, assim, o que viríamos a conhecer por videoarte<sup>125</sup> (Ilustração 41).



Ilustração 41: Frame de *Global Groove*, Nam June Paik with Charlotte Moorman, 1978<sup>126</sup>

<sup>124</sup> Em maio de 1974, num ato de oposição às Forças Militares Americanas no Vietnam, o artista Joseph Beuys aceita apresentar-se na Rene Block Gallery, em Nova Iorque, sem jamais pisar em solo americano. Ao chegar ao aeroporto, Beuys é levado em uma ambulância, coberto por uma manta, diretamente para a galeria. Ao chegar, é transportado para a sala de exibição, onde fica por três dias, durante 8 horas por dia, em companhia de um coyote. Ao fim da performance, Beuys retorna à Europa sem ter visto ou pisado o continente americano, posto que, para o artista, a galeria é um terreno da arte. Disponível em: <http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/joseph-beuys-actions-vitrines-environments/joseph-beuys-actions-4>

<sup>125</sup> Tendo em vista a chegada dos aparelhos de filmagens portáteis, os chamados portapak, por volta dos anos de 1970, alguns artistas passaram a produzir suas atuações em vídeo e para o vídeo. Nam June Paik foi um dos pioneiros a utilizar o vídeo como arte. Em seu início o vídeo serviu como registro de performances que transformaram-se em videoarte.

<sup>126</sup> Disponível em: [http://www.eai.org/user\\_files/images/title/\\_xl/paik\\_global\\_xl.jpg](http://www.eai.org/user_files/images/title/_xl/paik_global_xl.jpg)



Em termos de videoarte temos as figuras de Marina Abramovic e Ulay (1943), durante os anos de 1970-1980, como protagonistas de registro de performances inquietantes e questionadoras do sentido ético e estético da arte (Ilustração 42 e Ilustração 43).



Ilustração 42: *Frame - Imponderabilia*, Marina Abramovic e Ulay, 1977<sup>127</sup>



Ilustração 43: *Frames - Art must be beautiful, artist must be beautiful*, Marina Abramovic, 1975<sup>128</sup>

Também nos anos 60 e 70, do século passado, os artistas passaram a questionar o objeto do ponto de vista do seu valor e requinte ou tradição. A arte *povera*<sup>129</sup> vem a trabalhar com materiais menos nobres, excrementos, sangue, papel higiênico, lixo e objetos vulgares e, por vezes repulsivos. Utiliza-se também de cordas e outros elementos naturais.

Na sequência, vimos surgir atuações tendo a natureza como meio de expressão, a chamada *land art*, em que a natureza é o meio e o lugar da manifestação artística. Como podemos visualizar na produção de Robert Smithson (1938-1973), (Ilustração 44). Sol LeWitt, artista que atuou fortemente no minimalismo, também produziu intervenções na natureza, entre outros artistas, como a inquietante Ana Mendieta que trabalhou *Siluetas series*, de 1973 a 1980, em que se utilizava do próprio corpo para imprimir silhuetas às margens dos rios (no México) num processo de integração corpo e natureza. As silhuetas iam sendo desfeitas pelas ações da natureza, as águas dos rios, o vento, o sol.

É a natureza o verdadeiro agente da obra de arte, pois, com o tempo (erosão, chuva, estações), ela acaba por modificar o caráter primeiro da proposta de trabalho. Ao operar com o tempo, tais proposições rompem com a noção de perenidade, mas fixam o instável por meio de processos fotomecânicos. Desejam romper com o mito artístico, mas cada

<sup>127</sup> Disponível em: <http://www.artandeducation.net/paper/marina-abramovic-presents-architectural-experience-as-critical-self-reflective-practice/>

<sup>128</sup> Disponível em: [http://www.moma.org/explore/inside\\_out/inside\\_out/wp-content/uploads/2010/04/Abramovic-AMMB-spread.jpg](http://www.moma.org/explore/inside_out/inside_out/wp-content/uploads/2010/04/Abramovic-AMMB-spread.jpg)

<sup>129</sup> Movimento iniciado na Itália, com a exposição Arte *povera*, em 1967, reunindo trabalhos de artistas como Giulio Paolini, Alighiero Boetti, Luciano Fabro, Emilio Prini, Jannis Kounellis e Pino Pascali, entre outros. O adjetivo *povera*, que significa pobre, designa uma forma de arte que atua com matérias industriais e naturais, como plantas, água, fogo, terra e, ainda, derivados da natureza, como o couro e o papel ou a corda Costa (2004).

artista imprime à natureza a marca da sua subjetividade, apropriando-se dela de modo estético. (Costa, 2004, p. 66)



Ilustração 44: *Spiral Jetty*, Robert Smithson, 1970<sup>130</sup>

Nesse momento de efervescência produtiva, artistas como Dennis Oppenheim (1938-2011) que também atuou com a *land art*, vem a trabalhar o corpo como espaço de expressão, ao tempo em que realiza o registro dessas performances. A esse respeito podemos ver o sensível trabalho que desenvolveu junto com seu filho, registrando a *performance* e transformando-a em videoarte (Ilustração 45).

---

<sup>130</sup> Disponível em: [http://www.robertsmithson.com/earthworks/spiral\\_jetty.htm](http://www.robertsmithson.com/earthworks/spiral_jetty.htm)

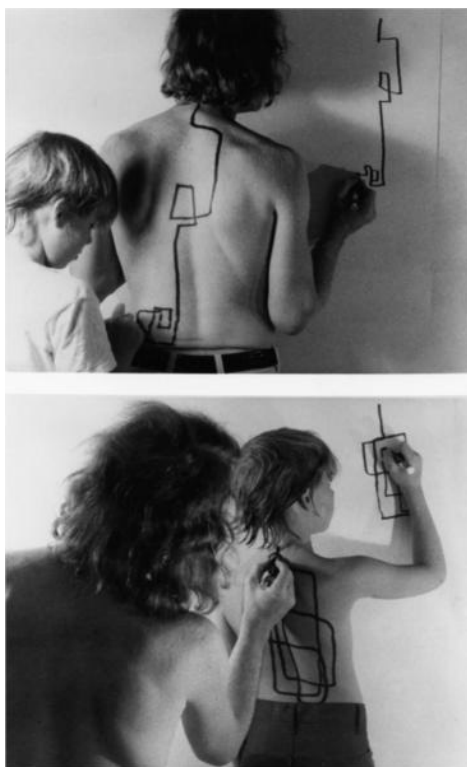


Ilustração 45: *Two Stage Transfer Drawing*, Dennis Oppenheim, 1971<sup>131</sup>

Ainda nessas décadas 'difíceis', destacamos um movimento muito importante chamado de *arte postal* em que os artistas se comunicavam por meio de cartas, postais e fotografias (reproduções), fugindo ao circuito oficial do sistema da arte, galerias e museus, e fazendo as expressões artísticas circularem por outros meios (Ilustração 46).

A arte postal substitui o valor de exposição pelo de circulação. Essa movimentação de obras como envios postais cria um arquivo-conceito que transita pelas margens do circuito oficial e oscila do permanente ao transitório, do público ao privado, do global ao local. (Freire, 2006, p. 65)

Numa espécie de rede mundial *off line*, a arte postal unia artistas de países periféricos que viviam sob o jugo de regimes ditatoriais de direita e esquerda, como os países da América Latina e do Leste Europeu, respectivamente, que não conseguiam penetração no circuito oficial dominado pela Europa e Estados Unidos<sup>132</sup>. Uma questão reveladora do trabalho em arte postal diz respeito à estratégia utilizada, a distribuição por via postal altera o sentido do que seria arte e nos apresenta uma preocupação maior que está ligada ao conceito de cultura, caracterizando a arte postal como contemporânea e, no presente trabalho, estabelecendo relações com o postal ilustrado.

<sup>131</sup> Disponível em: <http://www.dennis-oppenheim.com/works/1971>

<sup>132</sup> Cf Freire (2006).





Ilustração 46: *Envelopoema*, 1989<sup>133</sup> e *Transparente*, 1976<sup>134</sup> - Paulo Bruscky

Surgido em finais do século XIX e com as mesmas características da contemporaneidade, unindo a reprodutibilidade técnica e o meio de distribuição para passar uma mensagem pessoal, “o postal ilustrado enquadra-se numa sensibilidade pós-moderna” (Correia & Martins, 2014, p. 27). A arte postal também refletia a individualidade de cada artista, reproduzida e difundida numa rede postal, contemporânea. E tomando de exemplo o postal ilustrado, outra vez transformado em arte, destacamos o trabalho do artista e *designer*, Aloísio Magalhães (1927-1982) que explora a estética e o meio de circulação, aproximando o público a uma arte de ‘baixo custo’. Os *cartemas*, (Ilustração 47 e Ilustração 48), de Aloísio Magalhães, desenvolvidos na década de 1970, são uma experiência ótica de um requinte e simplicidade, que une arte e *design*. Nessas obras identificamos aspectos éticos, estéticos e políticos, características da arte contemporânea.

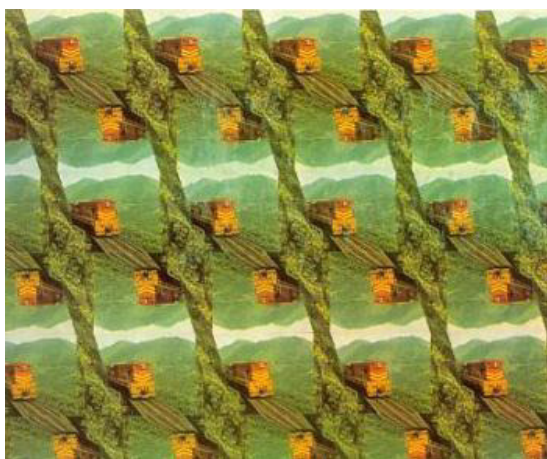


Ilustração 47: sem título, sd, da série *Cartemas*<sup>135</sup>



Ilustração 48: *Índio Uaika*, Amazonas, *Cartemas*<sup>136</sup>

<sup>133</sup> Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra7078/envelopoema>

<sup>134</sup> Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7783/paulo-bruscky>

<sup>135</sup> Disponível em: <https://aloisiomagalhaesbr.wordpress.com/historia-da-fotografia/cartema/>

<sup>136</sup> Disponível em: <http://mam.org.br/acervo/1998-189-magalhaes-aloisio/>

A arte contemporânea não se fechava em uma novidade mas abria novas possibilidades de um fazer artístico. Também por volta dos anos de 1970, entra em cena a arte do *graffiti*<sup>137</sup>, uma forma de expressão artística, com atuação em áreas públicas, caracterizada popularmente pelo registro em paredes. Antes tido como infração ou ato de vandalismo por meio da pichação (e ainda por muitos assim considerado), passa a figurar como um movimento artístico das ruas ou *street art*.

## **2.7. Ainda vanguardas ou provocações de uma nova forma de arte?**

E por que, a despeito das inovações promovidas nos espaços urbanos e nos interiores de Galerias, Museus e Instituições Culturais, esses movimentos contemporâneos não são vistos como vanguardas?

Diferentemente do que acontecia no modernismo, esses movimentos não se colocavam numa 'linha de frente' a abrir caminhos para que um grande grupo se formasse apropriando-se das técnicas e tendências deste ou daquele estilo e, assim, criando mais um 'ismo'. Cada uma das formas aqui apresentadas buscava o seu espaço representativo num mesmo período, convivendo e fazendo-se valorizar umas com as outras, e não umas sobre as outras. As visualidades e as poéticas artísticas desta época recente poderiam seguir carreira sem entretanto, desbancar uma a outra. Os movimentos da arte contemporânea estão mais voltados para o mundo real enquanto no modernismo tinham a si próprio como referência — o que não impediu as atuações críticas e políticas dos artistas da época. As ações da arte contemporânea inserem-se de uma forma mais contundente no contexto social em que estão integradas, nem sempre, por isso, sendo compreendidas de imediato ou de forma simplista. É a centralidade do contexto a que se refere Freire (2006).

A arte contemporânea permitiu aos artistas maior liberdade de criação, dispondo de vários recursos e materiais ao alcance das mãos. Como existem diversas possibilidades e múltiplos atalhos, além de preocupações mais íntimas, foi ampliado seu campo de atuação, revelando assim, trabalhos não só com matérias palpáveis, mas também, emaranhado com conceitos e atitudes.

---

<sup>137</sup> "O *graffiti* é, desde as suas origens, o resultado de uma acção de subversão" (Campos, 2009, p. 146)

Gostaríamos de tomar como exemplo uma obra, atitude, do artista luso-brasileiro, Artur Barrio (1945). Nascido na cidade do Porto, em Portugal, aos dez anos foi residir na cidade do Rio de Janeiro, Brasil e teve sua carreira artística iniciada naquela cidade, a partir de meados da década de 1960. Em 1974 retorna a Portugal como que predestinado a assistir à *Revolução dos Cravos*<sup>138</sup>. Durante sua trajetória artística já residiu em África e na Europa por diversas vezes, passando por Portugal, Holanda, França, com paragens pelo Brasil. A partir de meados da década de 1990 volta residir definitivamente no Brasil.

Em 1969, Barrio começa a desenvolver trabalhos a que intitula *Situações* nos quais o artista se utiliza de matérias orgânicas em decomposição: lixo, carne (de animais, adquiridas em talhos) e papel higiênico. Em termos de impacto social essa é considerada por muitos críticos como uma de suas obras-mestras.

Desenvolvida em pleno momento da ditadura militar brasileira, a *situação* criada por Barrio, que ora apresentamos, intitula-se *Trouxas Ensanguentadas* (Ilustração 49). Pacotes disformes e de grandes proporções, contendo matéria orgânica em decomposição, embrulhadas em trapos de panos e cobertos de sangue, foram espalhadas às margens de um rio, na cidade de Belo Horizonte/MG, numa época em que as pessoas ‘desapareciam’ sob o signo dos regimes totalitários que dominavam a América Latina. O artista não só espalhou as *situações*, como também, na condição de observador passivo, registrou os momentos em que as pessoas se deparavam com aquelas *trouxas*, realizando anotações em seus cadernos, fotografias e filmagens em Super 8.

A preponderância da idéia, a transitoriedade dos meios e a precariedade dos materiais utilizados, a atitude crítica frente às instituições, notadamente o museu, assim como formas alternativas de circulação das proposições artísticas, em especial durante a década de 1970. (Freire, 2006, p. 10)

<sup>138</sup> A Revolução dos Cravos, ocorrida em 25 de abril de 1974, por isso também conhecida por Revolução de 25 de Abril, foi um movimento revolucionário liderado pelas tropas do Movimento das Forças Armadas (MFA), que numa marcha a partir de Santarém, tomou a cidade de Lisboa e depôs o presidente Marcelo Caetano, sucessor e representante do regime fascista de António Salazar.

Na manhã do 25 de abril, os militares tomaram o estúdio do Rádio Clube Português e trataram de falar à população sobre seu projeto democrático e libertário, ao som de “Grândola Vila Morena”, do músico José Afonso, e de outras canções então censuradas pelo regime de Caetano. A população ouviu e encheu as ruas da capital portuguesa aliando-se aos militares e marchando junto com eles. Em um determinado momento uma vendedora de flores começou a distribuir cravos vermelhos aos manifestantes. A flor virou símbolo e deu nome a uma revolta sem derrame de sangue.

Se há poesia na Revolução, Portugal assim soube proceder.

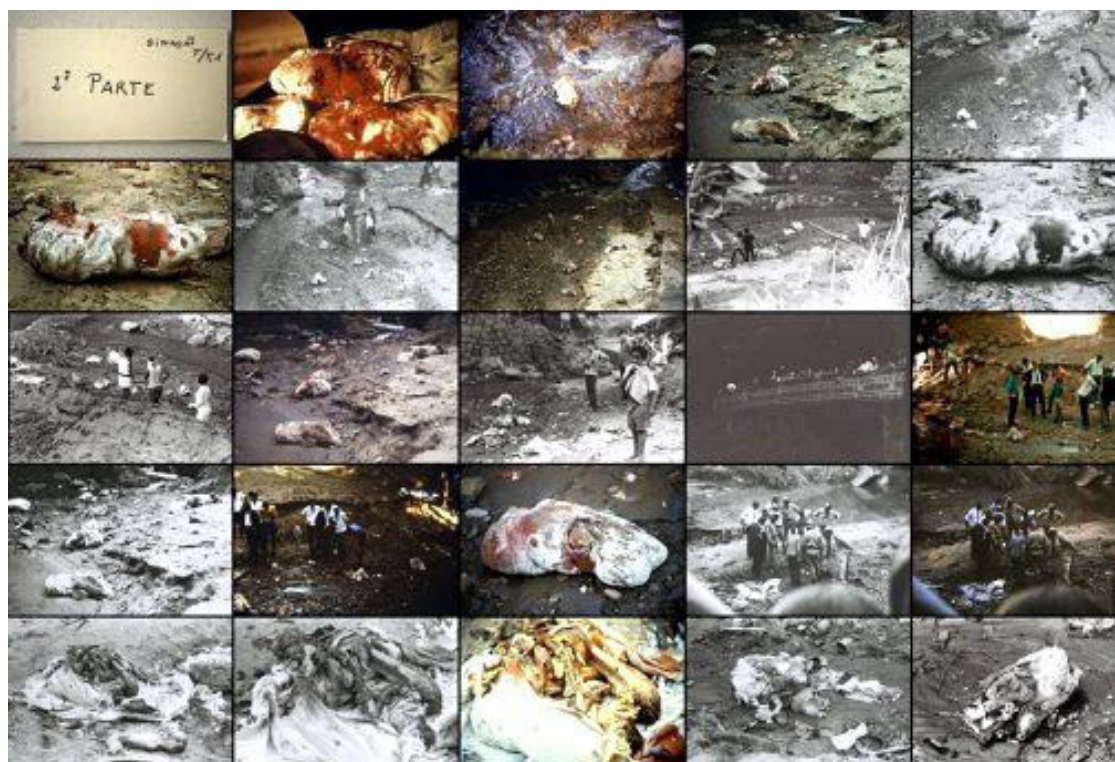


Ilustração 49: Trougha Ensanguentadas, Artur Barrio, 1969<sup>139</sup>

As características identificadas por Freire (2006) estão presentes na arte postal, como vimos, e na arte de Artur Barrio. A obra que apresentamos é um exemplo de uma arte *povera*, mas não deixa de ser uma *situação*, criada pelo artista. Ao ser exibida em espaços culturais a obra passa a ser uma *instalação*. A obra criada por Barrio incorpora a participação do público, é o espectador quem a transforma em *situação*. A atuação do espectador transforma a 'obra' e dá um novo sentido para aquelas trouxas de matéria orgânica em decomposição. A obra tem muito fortemente o cariz político e social, próprio da contemporaneidade.

Também de cunho político e social, como parte do projeto *Política da Arte*<sup>140</sup>, destacamos duas exposições que apontam inquietações de nossa sociedade, a exposição *Exílios*, da artista Filipa César e *O fogo e a água*, do grupo Superflex, exibidas em 2011 e 2009, respectivamente.

Em *Exílios*, vimos a produção da artista portuguesa Filipa César (1975). Nascida na mesma cidade do Porto, a artista fez Faculdade de Belas Artes em Portugal e, atualmente, vive e reside em Berlim, Alemanha. Na obra *Memograma*, 2010, Filipa nos apresenta um video sobre

<sup>139</sup>Situação/TE, registro fotográfico, audiovisual, câmera Super 8') Disponível em: <https://cartografiasentimental.files.wordpress.com/2011/01/situacao-tt-parte-021.jpg>

<sup>140</sup> Projeto iniciado em 2009, idealizado e comissariado pelo pesquisador e curador da Fundação Joaquim Nabuco, Moacir dos Anjos.

Castro Marim, lugar de sal e de degredo. Por meio de imagens reais e ficcionais a artista ‘reclama’ ao espectador um posicionamento político<sup>141</sup> (Ilustração 50).

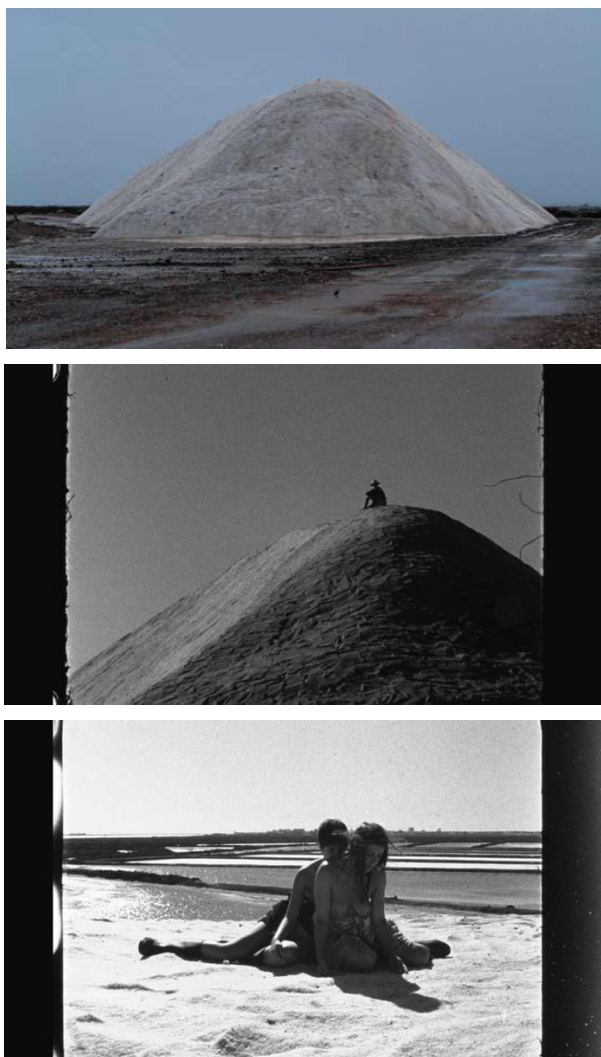


Ilustração 50: *Frames* do filme, *Memograma*, Filipa César, 2010<sup>142</sup>

Em *O fogo e a água*, destacamos de igual modo a atuação política do Grupo Dinamarquês *Superflex* e tomamos como exemplo a obra *Flooded McDonald's*, de 2009. Nessa produção o grupo recria uma loja do McDonald's, em todos os seus pormenores, para depois inundá-la fazendo com que nós, os espectadores, vejamos todo o lixo e comida a boiar numa catástrofe. A atitude nesse vídeo é uma séria crítica ao consumismo crescente, à aceleração de nossas vidas que nos faz ‘ganhar’ tempo em restaurantes que prometem uma

<sup>141</sup> “As instalações de Filipa César sugerem cenários de uma produção concreta de imagens em movimento nas quais a artista reclama ao espectador uma participação activa através da sua capacidade de percepção, para que este assuma uma consciência política. Na sua obra, as imagens evoluem a partir de uma tensão entre memória real e memória cinematográfica”. Release da Revista ArteCapital, para a exposição *Montage*, na Solar - galeria de arte cinemática, em Vila do Conde, Portugal, de outubro a dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.artecapital.net/recomendacoes.php?ref=325>

<sup>142</sup> Vídeo exibido na exposição *Exilios*, Fundação Joaquim Nabuco, de 1º de setembro a 17 de outubro de 2011 (Anjos, 2014, p. 52). Imagens também disponíveis em: <http://www.artnews.org/doreenmende/?t=6766>



bela e rápida refeição, num ambiente repleto de brilho e cor. Assim, numa cruel degradação dos valores básicos, inclusive de sobrevivência, o indivíduo se lança em mais uma desventura do consumo, comprometendo a própria natureza humana. A arte questionando as tensões de nossa vida contemporânea em meio a lixo e *fast food* (Ilustração 51).

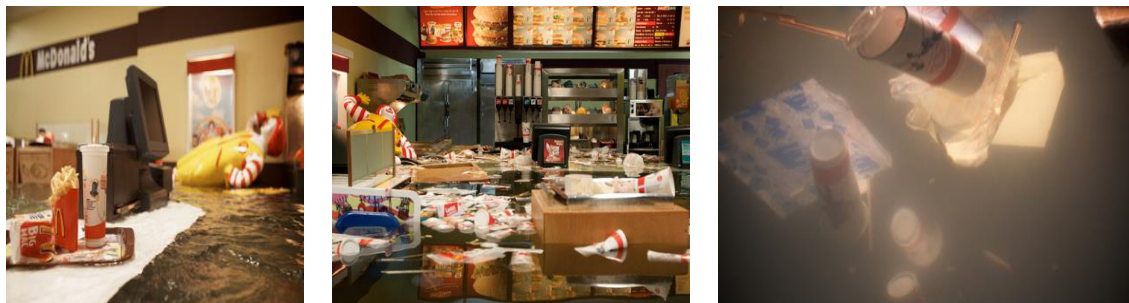


Ilustração 51: Frames do vídeo, *Flooded McDonald's*, Superflex, 2009<sup>143</sup>

As duas exposições têm em comum o fato de expressarem suas inquietações, que não dizem respeito apenas a questões individuais mas que envolvem problemas sociais graves, apresentadas numa poética do contemporâneo. E essa é uma das grandes potencialidades da arte contemporânea: inquietar-nos; fazer-nos 'ver', sob óticas outras, as palpitações do cotidiano que por vezes assimilamos, até, sem questionar e apontar-nos sequelas de uma sociedade em foco.

## 2.8. O que pode a arte?

A sociedade ocidental vivenciou revoluções na forma de ser, estar e de pensar o contemporâneo e, neste contexto, a arte, que assume uma liberdade produtiva e estética, contra as “certezas engeucedoras” (Bauman, 1998, p. 136), faz-nos experienciar conceitos únicos e incomuns. A arte contemporânea revela em suas obras, significados inerentes ao emocional de cada ser humano exposto ao fruto dessa nova época.

O significado da arte pós-moderna, pode-se dizer, é estimular o processo de elaboração do significado e defendê-lo contra o perigo de, algum dia, se desgastar até uma parada; alertar a inerente polifonia do significado e para a complexidade de toda a interpretação; agir como uma espécie de anticongelante intelectual e emocional, que previna a solidificação de qualquer invenção a meio caminho para um cânone gelado que detenha o fluxo das possibilidades. [...] Pode-se mesmo dar um passo adiante e sugerir que o significado da arte pós-moderna é a desconstrução do significado; mais exatamente,

<sup>143</sup> Vídeo exibido na exposição *O fogo e a água*, exibida na Fundação Joaquim Nabuco de 9 de novembro a 20 de dezembro de 2009 (Anjos, 2014, p. 34). Imagens também disponíveis em: [http://www.superflex.net/tools/flooded\\_mcdonalds/image/6#g](http://www.superflex.net/tools/flooded_mcdonalds/image/6#g)

revelando o segredo do significado, o segredo que a moderna prática teórica tentou firmemente esconder ou deturpar. *Esse significado só “existe” no processo da interpretação e da crítica, e morre completamente com ele*<sup>144</sup>. (Bauman, 1998, p. 136)

Existe na arte contemporânea esse caráter de liberdade individual de interpretação e atuação diante da obra. A experiência estética se dá de forma diferenciada em cada um de nós e a percepção da obra, o seu significado, constrói-se com base em valores individuais e sócio-culturais de cada ser humano, de cada espectador.

Se a sociedade de amanhã ainda considerar que a experiência estética é a única capaz de garantir uma experiência individual livre e reativa com o mundo, e realizar essa experiência com os meios de seu sistema, a arte já não se fará com o pincel ou a argila, mas, enquanto memória e pensamento da arte, influirá positivamente sobre os novos modos de experiência estética. Lembremos que a arte, em todo o seu passado, foi um modo de experiência individual, um trabalho manual transposto numa comunicação conceitual. Numa sociedade de cultura de massa, o pensamento e a memória da arte também poderão ser, se estiver salvaguardada a liberdade dos indivíduos, os impulsos criativos que, provindo das profundezas da história, haverão de gerar uma experiência individual recapituladora, porém não destruidora, da experiência coletiva. (Argan, 1992, p. 593)

A apresentação dessas manifestações artísticas que irromperam ao longo das últimas décadas do século XX e início deste século XXI, em meio aos movimentos socio-culturais da contemporaneidade, não teve, de forma alguma, a intenção de uma certa formação em ‘história da arte’ até porque não pensamos a arte de forma pragmática ou, não ainda, a classificamos como um evento inserido em determinada época da humanidade. Entendemos a arte como manifestação social e como possibilidade de seus mais diversos tempos. Uma obra de Warhol ainda diz muita coisa em relação à nossa sociedade; os questionamentos de Marina Abramovic sobre a necessidade da beleza da arte e dos artistas<sup>145</sup> ainda são questões válidas nos dias de hoje, por exemplo.

A nossa razão em referenciar a arte contemporânea diz respeito justo a essa condição de sincronicidade, do ‘aparecer’ em vários lugares ao mesmo tempo e de ‘surgirem’ novas possibilidades ao mesmo tempo sem, entretanto, desfazerem-se ou substituírem-se. A convivência de vários movimentos e meios de representação artística é uma forma de enriquecimento cultural. Para os dias atuais, não podemos visualizar uma forma de expressão

<sup>144</sup> Itálicos da autora.

<sup>145</sup> Cf *Art must be beautiful, artist must be beautiful*, 1975. Disponível em : <https://www.moma.org/explore/multimedia/videos/96>

artística como sendo dos anos 60 do século passado, como o *pop* ter sido substituído pela *op art* ou arte *povera*. As manifestações da *pop*, os *happenings* e performances, somam-se no cadinho da profícua contemporaneidade e é esta possibilidade uma vantagem do ponto de vista estético e cultural mas também uma dificuldade em termos de proliferação de imagens.

Vimos ao longo do capítulo as questões da imagem e do consumo, a sedução da imagem tecnológica, o deslocamento do olhar “das estrelas para os ecrãs”, do analógico para o digital, enfim. Esse movimento de “translação”, como diz Martins (2011), fez com que a multiplicação da imagem em nossa sociedade e o seu domínio sobre nós, espectadores, fosse uma questão preocupante a ser discutida e apreciada por intelectuais e pelo público em geral. Para essa questão da nossa sociedade contemporânea, Jacques Rancière (2010) nos traz a emancipação como possibilidade para o espectador. O autor considera que “todo espectador é já actor da sua história; todo o actor, todo o indivíduo de acção, é já espectador da mesma história” (Rancière, 2010, p. 28). Porque somos nós, espectadores e atores, quer na condição de sujeitos passivos ou emancipados. Passiva, entretanto, encontra-se grande parte de nossa humanidade, estagnada, ‘congelada’ diante da servidão para com as imagens do nosso mundo.

E não se trata de uma contradição desse contemporâneo de Debord ([1967] 2008) e Rancière (2010), de Paulo Freire ([1996] 2011) e Zygmunt Bauman ([1987] 2010), de Agamben (2008) e Martins (2011). Trata-se das possibilidades que esse contemporâneo nos oferece de ver, ler, ouvir e sentir o que nos rodeia. Trata-se da possibilidade de haver outros pontos de vistas e outros conhecimentos apreendidos na mesma história. Porque o espectador que assiste o ator é o mesmo que é visto por aquele. A inteligência que permite ler o espetáculo é igual nos dois, entretanto, as possibilidades de o interpretar são distintas. Ainda que troquem de lugar no palco, as visões serão outras, distintas para quem concebeu, para o *performer* e o *voyeur*. Dessa troca, dessa *partilha do sensível* (Rancière, 2010, p. 31) advém o significado da palavra *emancipação* que se traduz em “desmantelar a fronteira entre os que agem e os que vêem, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo”.

O fato da arte contemporânea e suas possibilidades visuais, proporcionarem uma maior aproximação com o público, questionarem a relação do espectador com a obra para a própria construção do seu conceito, é uma grande vantagem em termos de emancipação sócio-cultural. Entretanto, isto exige muito mais de nós, como indivíduos e como intelectuais



responsáveis por contribuir com essa tal formação. Foi essa tal possibilidade de aproximação, o fato de poder-se trabalhar com objetos e símbolos do banal, pensar uma obra e concebê-la como um processo, pegar num telemóvel e criar seu próprio filme que nos fez ver na arte contemporânea, uma maior possibilidade de encontro com crianças e jovens em formação.

Sabemos, entretanto, que nem toda imagem é uma obra de arte, nem toda filmagem também o é. Da mesma forma, nem toda construção coletiva significa uma produção cultural. E é neste sentido que buscamos construir um sentido deste estudo. As questões conceituais e filosóficas são sobremaneira importantes para a construção de um conhecimento em matéria de produção artística contemporânea e de construção de possibilidades para essas crianças e jovens em formação. Assim, enxergamos na figura do educador o ponto crucial desta relação social. Compreendemos o educador do ponto de vista do contemporâneo, como um intérprete (Bauman, [1987] 2010); (Giroux, 1990), como um indivíduo crítico e auto-reflexivo (Paulo Freire) que pode contribuir na formação de espectadores emancipados (Rancière, 2010) que mais do que saber 'ler imagens', têm a possibilidade de desmistificar e questionar as imagens do mundo ao seu redor e construir coletivamente uma comunidade para o que há de vir.



### 3. DA NOÇÃO DE CULTURA À CULTURA VISUAL

Porque falamos de imagens, fizemos leituras e sonhamos com mundos possíveis, gostaríamos de tomar de empréstimo do texto de Moisés de Lemos Martins, *Comunicação e Modernidade*, (2001), a caricatura de Quino<sup>146</sup> (Ilustração 52), com a qual este autor referenciava uma metáfora da atual revolução tecnológica e vê-la como o nosso mundo das imagens. Diante das milhares de imagens sem solução, as garrafas que amontoam-se à frente do náufrago, como fazer escolhas, como ler e interpretar diante das avassaladoras mensagens que nos cercam?

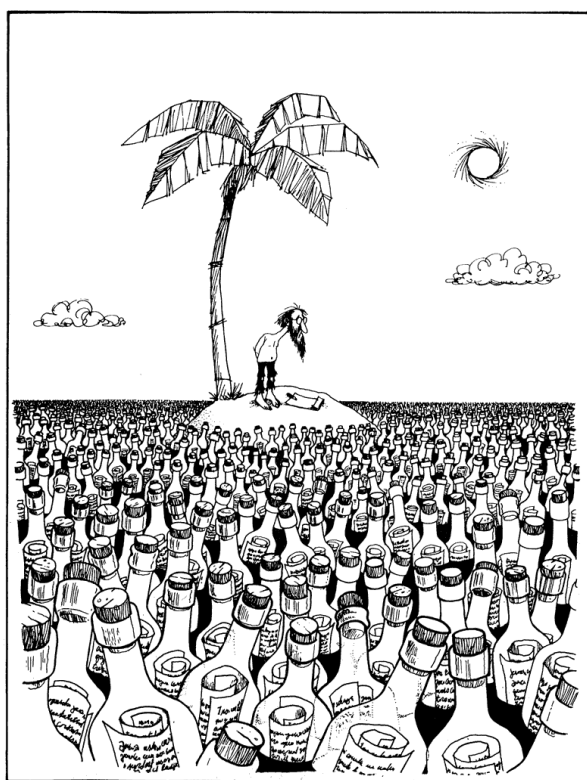


Ilustração 52: *O náufrago*, Quino, s/d

A imagem do náufrago diante da invasão das mensagens nas garrafas nos remeteu para o soneto do poeta inglês, John Donne, cujo belo texto da obra *Meditações* (século XVII) serviu de inspiração para Ernest Hemingway<sup>147</sup> escrever *Por quem os sinos dobram*, 1940, posteriormente convertido em obra cinematográfica pelas mãos do diretor Sam Wood, 1943. Tanto o poema — escrito num momento em que autor e pastor anglicano, encontrava-se sob grave enfermidade —, quanto o romance de Hemingway, tratam da condição humana, da incerteza e de sua finitude.

<sup>146</sup> Joaquín Salvador Lavado Tejón, Quino. Pensador e caricaturista argentino de ascendência espanhola, criador da questionadora personagem *Mafalda*.

<sup>147</sup> O escritor norte-americano escreveu o romance *Por quem os sinos dobram*, 1940, passado em Segóvia, por ocasião da Guerra Civil Espanhola. O romance fala da condição humana e foi inspirado na obra do poeta e pastor inglês, John Donne.

Nenhum homem é uma ilha, isolado em si mesmo; cada homem é uma porção do continente, uma parte do todo. Se uma porção de terra for levada pelo mar, a Europa ficará menor, como se fosse um promontório, como se fosse a mansão dos teus amigos ou a tua própria; a morte de cada homem me diminui, porque eu sou parte da humanidade. E por isso não queira saber por quem os sinos dobram; eles dobram por ti. (Donne, 2007)

O singelo desenho de Quino também nos leva a refletir sobre a condição humana. Aquele naufrago é parte da nossa humanidade, assim como aquela ilha também é parte do continente do qual se descolou. Ambos como desgarrados de suas unidades principais, humanidade e continente, continuam, entretanto a sê-lo: homem e terra. Tal analogia faz parte de uma reflexão maior em torno daquilo que nos faz estar inseridos num contexto de humanidade, não apenas por sermos humanos mas 'humanizados', à medida de nossas formações.

O naufrago de Quino, assim como o de Daniel Defoe<sup>148</sup> ou o de Robert Zemeckis<sup>149</sup> reagem à solidão, ao desespero e à contingência<sup>150</sup>. Cada um deles comporta-se, perante as adversidades, de acordo com suas interpretações de mundo e seus conhecimentos. Seus comportamentos correspondem à forma como foram educados, às normas do meio em que foram criados e a um conjunto de competências e modelos sociais aos quais poderíamos nominar de cultura.

De uma maneira 'romântica' poderíamos dizer que tais modelos seriam resultantes dos comportamentos dos indivíduos em sociedade. Porém, e antes disso, acreditamos que aquilo a que comumente chamamos cultura de cada povo, de cada lugar ou mesmo uma tal 'cultura universal', ocidental e eurocêntrica, é o resultado de um modelo que nos é imposto e que nos 'enforma' como indivíduos e cidadãos, para correspondermos às expectativas e necessidades da sociedade à qual pertencemos. Esse modelo desejável, como apresentamos anteriormente, enquadra-se numa lógica mercantil e fetichizada pelas imagens do consumo. É o modelo que rege os nossos padrões de comportamento e em meio ao qual desponta a nossa sociedade visual.

<sup>148</sup> Referimo-nos ao personagem Robinson Crusóe, da obra homônima do escritor inglês, Daniel Defoe, 1719.

<sup>149</sup> Referimo-nos ao personagem Chuck Noland, do filme *O naufrago*, dirigido por Robert Zemeckis, estrelado pelo ator Tom Hanks, 2000.

<sup>150</sup> Mensagens em garrafas são tentativas de salvamento, traduzidas na esperança de que um outro alguém as leia. Essas mensagens têm sido uma das imagens recorrentes àqueles que naufragam. O personagem de Quino, em seu mundo contemporâneo, vê-se invadido por outras tantas mensagens engarrafadas, imagens de um mundo caótico e sem hipótese de redenção. E como reagir?

Guy Debord, como intelectual e ativista político, posicionava-se criticamente sobre a questão da cultura forjada na sociedade por uma lógica e, especialmente, uma estética capitalista<sup>151</sup> — já que a sociedade do espetáculo é a sociedade das imagens dominantes, também essas imagens repassam padrões estéticos com sentidos universalistas e propósitos mercantis. Na *Sociedade do Espetáculo*, 1967, o autor denunciava que a lógica do capital regulava os horários e sistemas de vida em todo mundo e que “o tempo irreversível unificado é o do mercado mundial, e corolariamente o do espetáculo mundial” (Debord, [1967] 2008, p. 101). Essa alteração do tempo cíclico da vida, do tempo natural, para o tempo irreversível e unificado da lógica mercantil, é o tempo que nos rege.

Nesse sentido, este filósofo francês dizia que a “cultura é o lugar da procura da unidade perdida” (Debord, [1967] 2008, p. 120). A cultura é o lugar do conhecimento e dos acontecimentos da vida em sociedade — vida esta mediada por imagens — e a arte é a sua forma de representação. Para Debord a cultura precisava emancipar-se e desligar-se da sociedade do mito, tornando-se independente e, paradoxalmente, negando-se a si própria. Como exemplo dessa autonomia e negação, o autor nos fala da arte moderna, a arte de vanguarda. De forma especial ele exemplifica os movimentos dadaístas e surrealistas<sup>152</sup>, como movimentos de ruptura com a cultura dominante. O dadaísmo pela sua negação em realizar e o surrealismo em realizar liberando o inconsciente, sem o negar. Nesse aspecto, o ato vanguardista pode ser comparado ao ato emancipatório. É a libertação pela consciência, aqui representada por dois movimentos artísticos, que pode levar o indivíduo a romper com as formas que o aprisionam.

Cada um de nós como parte integrante da humanidade, deveria buscar em suas experiências e conhecimentos novas formas de responder às adversidades e à contingência. Porém se nos deixamos formatar por uma cultura dominante, sem uma leitura crítica do nosso contexto e de nossas possibilidades, sem a consciência do humano ‘cultivado’ em nós, não poderemos alcançar nossas próprias saídas, nossas hipóteses, para além das imagens das mensagens engarrafadas.

De acordo com Bragança de Miranda (2002, p. 58), a cultura “é uma invenção ou, no mínimo, uma construção e artefacto histórico”. O autor desenvolve uma crítica em relação a

<sup>151</sup> O capitalismo era e ainda é como sistema econômico dominante e representativo de uma lógica do consumo e de uma estética do parecer ser, ao qual se posicionava criticamente o filósofo francês.

<sup>152</sup> Sobre os quais já discorreremos no segundo capítulo desta tese.

uma tal ‘naturalização’ da cultura. Assim como não era ‘natural’ o conceito de civilização<sup>153</sup> que vigorou até o modernismo — associado à ideia de progresso vigente — até entrar em total decadência após as subseqüentes Grandes Guerras. Para Bragança de Miranda (2002), a ideia de cultura emerge em confronto com a de civilização, do qual sai vitoriosa. A cultura se fortalece numa lógica contemporânea da aceleração da história, da prevalência das novas tecnologias e das fragmentações (Augé, 1994; Lipovetsky & Charles, 2011; Martins, 2011). Sendo a cultura a possibilidade de articulação e integração do que é fragmentado e disperso.

Também Bauman ([1987] 2010) nos fala sobre o conceito de cultura e a visão complexa de mundo que este tenta conter e da maneira como os sujeitos contemporâneos estão habituados à modelagem que a cultura nos impõe. O autor utiliza-se da metáfora da prática da ‘jardinagem’<sup>154</sup> como método de governo e controle das sociedades.

As formas que a vida e a conduta humana assumiam já não pareciam mais fazer parte da "natureza das coisas" ou de uma ordem divina que não necessitaria nem suportaria a intervenção humana. Em vez disso, a vida e a conduta humanas agora pareciam algo que precisava ser formado, para que não tomasse feições inaceitáveis e prejudiciais à ordem social, como um campo não amanhado fica inculto, cheio de ervas e pouco tem a oferecer a seu proprietário. (Bauman, [1987] 2010, p. 135)

Denys Cuche (2003) nos diz que a natureza do homem é interpretada pela cultura, não cabendo explicações naturalistas para tanto. Homens e mulheres possuem comportamentos — e até mesmo alguns que poderiam ser considerados naturais (biológicos) como comer e dormir —, estruturados com base num modelo social<sup>155</sup>. A vida em sociedade determina e delimita as possibilidades do humano, de uma certa forma, para corresponder às expectativas que se tem em seus determinados contextos. Desse ponto de vista, ainda que haja muitas

<sup>153</sup> Civilizar no sentido político, do domínio, por meio de uma educação (trans)formadora. A este propósito, Bauman, ([1987] 2010, p. 131) refere que, “como detalhou Diderot com a clareza habitual, ‘instruir uma nação é civilizá-la; extinguir o conhecimento é reduzi-la ao estado primitivo do barbarismo’”.

<sup>154</sup> Associada à ideia de cultivo, seleção das sementes, plantio e demais cuidados para a colheita de uma boa safra. (Bauman, [1987] 2010, p. 134).

<sup>155</sup> Guy Debord ([1967] 2008) já nos chamava a atenção para a forma como o capitalismo determinava o ciclo de vida dos indivíduos em função de sua lógica de produção e de consumo. A ‘vitória’ do capitalismo sobrepujou o tempo cíclico e unificou um tempo histórico irreversível em função da produção. O tempo unificado é o do mercado e do espetáculo mundial. Assim, também, os nossos horários de comer, dormir e trabalhar são praticamente ‘padronizados’ ao redor do mundo, em função de um modelo norte-americano de jornada de trabalho à volta das 9-5 (entre às 9h e às 17h), que regula em torno de oito horas diárias de produção. Toda a nossa vida em sociedade ‘resume-se’ em função dessa jornada: nossos horários de descanso e de lazer e assim, até, as nossas funções biológicas. O tempo do humano perdeu a sua natureza cíclica em função de um tempo histórico, irreversível, na lógica do capital.

outras formas de interpretação, é possível compreender a cultura num sentido bastante amplo, como o modo de vida dos indivíduos em sociedade<sup>156</sup>.

A noção de cultura, do ponto de vista das ciências sociais, segundo Mattelart e Neveu (2006, p. 7) foi a que suscitou um maior número de trabalhos produzidos bem como de contradições. Podemos pensar cultura como o acervo das obras produzidas por determinadas sociedades, como também, do ponto de vista mais antropológico, as relações do homem em sociedade. Os autores consideram que a “*Gioconda* e a sociabilidade que se instala entre os que assistem a um jogo de futebol são ilustrativas destes dois pólos opostos”. Dessa forma também institui-se mais uma contradição, ou ainda, uma polaridade no entendimento de cultura: alta cultura e a cultura de massas<sup>157</sup>.

Essa distinção das culturas, alta e baixa, de produção em massa e da produção dos *mass media*, recai sobre a questão da ‘onipresença’ da imagem em nossa sociedade, processo a que Bragança de Miranda (2002, p. 202) chama de “aparelhamento estético do mundo”, ou a transformação do mundo em uma imagem total. O que o autor chama de *estetização do mundo* passa, na contemporaneidade por um processo de sensibilização e congelamento, estesia e anestesia do sujeito, do indivíduo que está sujeito à esse domínio. E para subverter esse domínio o autor diz-nos ser necessário associar o trabalho da palavra. É a palavra que pode “abalar o bloco da imagem” (Miranda, 2002, p. 204).

Não se trata de experimentar, com que se alimenta o jogo estéril da estetização, mas de, singularmente, chegar tão próximo quanto possível do ‘real’, sob pena de que este emerja como catástrofe do humano. (Miranda, 2002, p. 205)

Estamos diante da época da estética, do sentir em prevalência do pensar (Perniola, 1993), e essa estetização se dá pelo poder de sedução da imagem, da sua *diabolía* em contraposição à unidade que a palavra nos traz e que foi responsável pela unificação do Ocidente (Martins, 2011). E se a imagem é o apelo estético, sensível, esta se multiplica incontavelmente por meio do regime dos números (zeros e uns): eis a imagem tecnológica, que alimenta os ecrãs do planeta. Esse predomínio da imagem tecnológica tem papel fundamental

<sup>156</sup> À despeito das questões hegemônicas e de nos concentrarmos basicamente nas interpretações dominantes de uma cultura eurocêntrica e seu predomínio em América e África, podemos ainda identificar que cada ‘sociedade’ espera um determinado comportamento de seus componentes, homens e mulheres, adultos e crianças.

<sup>157</sup> A noção de cultura de massas está associada a um modo de produção nos moldes da produção industrial de massas como também ao consumo da cultural produzida pelos *mass media* (Cuche, 2003).

“na redefinição da cultura, ou seja, na delimitação do humano” (Martins, 2011, p. 45) e são os média os principais responsáveis por sua difusão e pelo enformar da nossa sociedade.

Sendo certo que desde o século XIX estava em curso um desbancamento geral das imagens sublimes, sagradas e superiores, que perderam a rarefacção e docilidade metafísica e teológica, tornando-se abundantes. (...) rapidamente a história de arte e os gêneros artísticos, para além da estética, procuraram domesticar este imenso território das imagens, cuja abundância se foi intensificando com o surgimento da fotografia e do cinema. O aumento das imagens e o facto de poderem aparecer em locais até então interditos ou impossíveis — desde os jornais aos *placards* urbanos, mas também as casas privadas —, acabou por abalar a tentativa estética de as hierarquizar, como o reconhece um eminente historiador de arte, Hans Belting. (Miranda, 2011, p. 270)

Nesse contexto de efervescência imagética e artística, viu-se surgir em meados do século XX, uma corrente de investigação sobre a condição da cultura na contemporaneidade, os Estudos Culturais. A emergência desses estudos estava focada na necessidade de visualizar os fenômenos culturais sob o ponto de vista mais antropológico, aproximando-se das culturas dos diversos grupos sociais e integrando as ciências sociais e as humanidades. Dessa forma, os estudos culturais buscam refletir a complexidade e a relevância de seu objeto de estudo. Assim, destacamos como principais características desses estudos, a multi e interdisciplinaridade que viabiliza os vários olhares de sua investigação, e o compromisso cívico para com a sociedade. Segundo Baptista (2009, p. 459), as “questões próprias da investigação em Estudos Culturais multiplicam-se e constituem focos problemáticos de luta intelectual contínua, que têm apenas como ponto unificador o conceito, equívoco e problemático, de Cultura”.

Segundo Mattelart e Neveu (2006), esse compromisso político ao tempo em que inquietava os investigadores descortinava possibilidades de articulação entre a produção acadêmica e o compromisso com o social. Os estudos culturais investiram nas abordagens voltadas para a cultura dos jovens, a recepção dos média em expansão, os ícones *pop* (Madona e McDonald's, por exemplo) e às manifestações populares; investigaram gênero, etnicidade e práticas de consumo e adaptaram-se às mudanças e aos novos contextos, novas visões de mundo e à aceleração da circulação mundial dos bens culturais.

Os *Cultural Studies* passam a colocar em epígrafe a capacidade crítica dos consumidores, questionando o papel central da classe social como factor explicativo e reavaliando o papel da idade, do gênero e das identidades étnicas. (Mattelart & Neveu, 2006, p. 9)



Além disso, os estudos culturais têm por objetivo realizar uma análise crítica e auto-reflexiva das condições atuais dos grupos estudados com base na condição de contínua mudança, característica de um mundo sob constante transformação, tendo como ponto fulcral o entendimento da complexidade do conceito de cultura.

Ainda do ponto de vista dos estudos culturais, as artes<sup>158</sup> desempenham um papel importante no questionamento dos modelos culturais, sejam eles *Jihad* ou *Mundo Mc*<sup>159</sup> (Barber, 1995). No primeiro modelo, o entendimento de cultura está circunscrito às identidades das tribos em que estão inseridos os seus indivíduos e representa uma forma de resistência à cultura Mac. Entretanto, esse modelo tem seus pontos críticos em radicalismos e intolerâncias étnicas e religiosas, como vemos no fundamentalismo islâmico e nas perseguições baseadas numa supremacia de raça, cor ou gênero, ainda existentes. No segundo modelo, há a liberdade de expressão e de escolhas no âmbito do mercado e do divertimento difundidos pela tecnologia da informação, que ‘forma’ aspectos estéticos mas que não prevê escolhas éticas. São culturas que, tendencialmente, limitam a liberdade dos indivíduos.

Nesse contexto, as manifestações artísticas contemporâneas representam uma possibilidade do indivíduo de enfrentar esses extremismos deformantes e questionar a conjuntura sócio-econômica em que se encontram, ou ainda, à qual estão ligadas. São, igualmente, atitudes críticas para com as culturas dominantes e, por paradoxal que possa parecer, são resultados dessas culturas, posto que são de “natureza socialmente construída” (Zolberg, [1990] 2006, p. 39), do ponto de vista das ciências sociais. É fato que os estudiosos ligados às humanidades, os estetas em especial, veem na arte uma expressão singular do ser humano, de caráter puramente individual, compatível com a ideia de genialidade atribuída a determinados artistas ou cientistas ‘geniais’ como Leonardo Da Vinci e Albert Einstein, por exemplo.

<sup>158</sup> Numa visão abrangente que engloba as artes visuais e performativas, o audiovisual, a música e a literatura.

<sup>159</sup> Cf. Barber (1995). Para o autor a questão *Jihad e Mac*, diz respeito à forma como essas comunidades atuam em termos de liberdade de mercado. Assim, o seu traço comum, “é a indiferença à liberdade civil. *Jihad* forja comunidades de sangue enraizadas na exclusão e no ódio, comunidades que menosprezam a democracia em favor de um paternalismo tirânico ou tribalismo consensual. *McWorld* forja mercados globais enraizados no consumo e no lucro, deixando sob a responsabilidade de uma *invisible hand* pouco confiável, senão completamente fictícia, questões de interesse público e de um bem comum, que outrora podem ter sido fomentados por cidadanias democráticas e por seus governos vigilantes” (Barber, 1995).

O termo *invisible hand* diz respeito ao uma expressão utilizada por Adam Smith, (1759). O autor utiliza o termo como metáfora para ações individuais não intencionais que acabam por resultar em benefícios sociais. Ou ainda, como os esforços dos indivíduos para seus próprios benefícios, podem frequentemente beneficiar a sociedade mais do que se suas ações fossem diretamente para ela direcionadas.

Não se pode, contudo, tratar a arte de forma dissociada, sob o olhar humanista ou sob o olhar sociológico unicamente. A arte não é apenas uma expressão do indivíduo ou uma forma de representação social mas uma produção com sentido e razão e, como tal, é resultante das habilidades do ser, de seu intelecto e de sua formação, das suas vivências e posicionamentos de mundo, construídos dentro de uma comunidade e sob a influência de tal. Uma obra de arte contemporânea, da forma como a reconhecemos neste estudo, há que ser apreciada do ponto de vista sócio-cultural e artístico como produção de um indivíduo em uma determinada sociedade e num determinado contexto. Há que ser vista, ainda, como parte de um universo cultural.

A experiência da obra de arte como imediatamente dotada de sentido e de valor é um efeito do acordo entre as duas faces da mesma instituição histórica, o *habitus* cultivado e o campo artístico, que mutuamente se fundam: dado que a obra de arte não existe enquanto tal, quer dizer, enquanto objecto simbólico dotado de sentido e de valor, a não ser que seja apreendida por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas que ela tacitamente exige. (Bourdieu, 1996, pp. 327-328)

Essas manifestações artísticas possuem especificidades sociais, antropológicas e culturais que aliadas à preocupações educacionais, são passíveis de serem estudadas pelos estudos culturais e mais especificamente, como veremos adiante, pelos *visual cultural studies*. Os estudos culturais agregam matérias relevantes para a compreensão do nosso contemporâneo e a multidisciplinaridade desses estudos é um facilitador para um melhor entendimento das questões da cultura em nossa sociedade da imagem. Os estudos desenvolvidos nesse campo possibilitam enxergar as questões culturais e artísticas do ponto de vista de quem produz e de quem frui, contribuindo para uma melhor percepção das transformações à volta do próprio conceito de cultura e arte, na contemporaneidade.

### 3.1. Cultura Visual: imagem, visão e visualidades

A cultura é a regra, a arte é a exceção.  
 Todos falam da regra: cigarros, computadores, camiseta, televisão, turismo, guerra.  
 Ninguém fala da exceção (...) A regra é desejar a morte da exceção.  
 Godard (1993)<sup>160</sup>



Ilustração 53: *Je vous salue Sarajevo*, frames do filme, Jean-Luc Godard, 1993<sup>161</sup>

Um vídeo de dois minutos, produzido com recortes de uma única imagem fotográfica — que só nos apercebemos ao final. Em *off*, a voz do autor nos fala do medo e da morte, da regra e da exceção e como se não bastasse, da coragem de viver e não se arrepender. A Guerra da Bósnia é o pano de fundo do retrato que nos apresenta Jean Luc Godard em *Je vous salue Sarajevo*, um curta-metragem de 1993.

A cultura que unifica que nos dita as regras é a cultura que nos ensina a consumir: imagens, cigarros, roupas, guerras, tudo o que gira ao nosso redor. A arte, que é a exceção, é o suspiro último nessa perversa universalização de vidas. Esta é uma das possibilidades, talvez a mais direta, para entendermos o jogo de imagens e palavras contidas na obra de Godard. É ainda uma forma de nos posicionarmos criticamente diante daquilo que vemos e consumimos. É

<sup>160</sup> Fragmentos de texto de *Je vous salue Sarajevo*, vídeo de Jean Luc Godard, 1993 (Anexo 6).

<sup>161</sup> Vídeo exibido na 29ª Bienal Internacional de São Paulo, *Há sempre um copo de mar para um homem navegar*, curadoria de Agnaldo Farias e Moacir dos Anjos. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xaB3rC23kpo>

mais que tudo, a manifestação artística contemporânea, crítica e reflexiva sobre os conflitos armados que desolam populações inteiras ao redor do planeta e as condições caóticas de um mundo em crise. É uma imagem da arte.

Nesse aspecto, a pintura, a gravura, o desenho, a fotografia, os filmes e vídeos artísticos ou publicitários, são formas de representação e de produção de imagens nas quais o ser humano apresenta, não só as suas habilidades, mas também as suas capacidades em comunicar, em passar mensagens.

Nos utilizamos da obra do cineasta francês como uma metáfora das possibilidades do que está contido em nossa sociedade da imagem e, daquilo que podemos entender como cultura visual ou, ainda, o conjunto das visualidades do mundo em que nos encontramos. Se a arte é a exceção, as imagens de Godard são excepcionalmente contundentes, apelam aos nossos sentidos e não apenas à visão, à despeito da visualidade, também à audição, para passar uma mensagem crítica, social e política. Em nossa atualidade, as imagens produzidas são a base para uma nova forma de comunicar.

O fato de estarmos inseridos numa sociedade cujas relações são mediadas por imagens repercute, sobremaneira, na forma de perceber a imagem e o contemporâneo. No capítulo inicial, fizemos uma breve apresentação de nossa sociedade da imagem e do seu protagonismo. Vimos que as imagens autotéticas, invadem a nossa vida cotidiana por meio dos ecrãs de nosso planeta. Neste capítulo, buscamos apresentar algumas visões de teóricos contemporâneos sobre esse recente e profícuo campo de estudos da cultura visual, dentro do espaço vasto dos estudos culturais, tendo como referência a nossa sociedade da imagem e ainda a possibilidade de termos uma abordagem mais voltada para o indivíduo e as formas como este indivíduo pode ver e ler este mundo.

Desde finais do século XX, a *cultura visual*, como um novo campo de estudos, vem se desenvolvendo em todo o mundo. Walker e Chaplin (1997, p. 3), para um melhor entendimento do novo campo e para não haver confusões conceituais, estabeleceram uma diferenciação quanto à *cultura visual* e *estudos de cultura visual*, sendo este último termo associado à ideia de disciplina e o primeiro como seu campo ou objeto de estudos. Os autores chamam atenção para o fato de todos nós consumirmos e desfrutarmos da cultura visual e que devemos ir mais além e estudarmos esse campo de atuação e suas implicações sociais. Nicholas Mirzoeff (2003, p. 3)

nos diz que existe um hiato entre a experiência visual na cultura pós-moderna e a capacidade em analisar essas experiências, o que seria tanto uma oportunidade, como uma necessidade para a cultura visual como campo de estudos.

Walker e Chaplin (1997, p. 33), enquadram o campo da cultura visual, tomando por base os modos de produção de nossa sociedade capitalista, dentro do campo da produção cultural. Nesse enquadramento, a cultura visual compreenderia: as belas artes; o artesanato e o design; as artes performativas e as artes do espetáculo, os *mass media* e os média eletrônicos. Chris Jenks ([1995]2002, p. 16), alarga o conceito de cultura visual para referir-se a “todos os itens de cultura cuja aparência visual é uma importante característica do seu ser ou do seu propósito”. Já Mirzoeff (2003) nos apresenta a cultura visual como “acontecimentos visuais”, com ênfase na relação do consumidor com a imagem e tendo como meio as novas tecnologias visuais. O autor entende tecnologia visual como “qualquer tipo de aparelho concebido para ser observado ou para melhorar a visão natural, desde pinturas a óleo à televisão e Internet” (Mirzoeff, 2003, p. 3).

Para Correia (2013, p. 74), “cultura visual contemporânea é a troca coletiva de imagens realizada a partir do séc. XIX até à atualidade”, assente num processo complexo de ruptura tanto no modo de vida dos indivíduos, suas condições sociais e econômicas, como também nas produções e reproduções imagéticas. Ambos, condição de vida e condição da imagem, alterados pela aceleração tecnológica. Para a autora, tais acelerações culminam numa “saturação do regime representativo da imagem” (Correia, 2013, p. 75), o que nos leva a pensar uma nova forma de analisar as imagens, do ponto de vista sociológico e antropológico, para além dos estudos de semiótica pura, ainda como formas de expressão e de comunicação que compõem o conjunto das visualidades cotidianas. Assim, identificamos nos estudos da cultura visual a possibilidade de dar significado às imagens do nosso cotidiano conferindo-lhes sentido e talvez contentamento.

Em nossa sociedade contemporânea, a imagem aparece como um *ente* capaz de fazer representar as coisas do mundo ‘real’ de forma inquestionável, como apresentado por Evans e Hall (1999, p. 4), relaciona-se, ainda, com as práticas culturais do olhar e ver, entende a relação das imagens com o espectador-visualizador (Hall, 1999). Nesse sentido, entender a cultura

visual como campo de estudos, tem que ver com o sentido daquilo que percebemos por nossa condição contemporânea, também.

Vivemos numa sociedade fragmentada e acelerada na qual a proliferação da imagem é uma representação maior. Como dito em Mirzoeff (2003, p. 8), a cultura visual “é a crise da informação e a sobrecarga visual na vida quotidiana”. As imagens que nos invadem, presencialmente e virtualmente, não possuem solução, são imagens caóticas, fragmentárias e disjuntivas, como nos diz Martins (2011). Em decorrência dessa proliferação, cada vez mais necessitamos ver, ler e interpretar imagens e, para isso, contamos com a nossa capacidade visual e nossa habilidade cognitiva.

Esta habilidade notável de absorver e interpretar a informação visual é a base da sociedade industrial e está a tornar-se cada vez mais importante na era da informação. Não se trata de um atributo humano nato mas de uma competência aprendida há relativamente pouco tempo. (...) O hiper-estímulo da cultura visual moderna a partir do século XIX até os dias atuais tem se dedicado a tentar saturar o campo visual, um processo que falha continuamente à medida que aprendemos a ver e conectar cada vez mais rápido. Em outras palavras, cultura visual não depende de imagens propriamente, mas da tendência para imaginar ou visualizar a existência. (Mirzoeff, 2003, p. 5)

Nesse momento, as noções de visão e visualidades, aparecem como questões cruciais para a compreensão do campo de estudos da cultura visual. Walker e Chaplin (1997) nos apresentam o conceito de visão, do ponto de vista biológico, como o processo por meio do qual os olhos captam a luminosidade e o cérebro as transforma em percepção única e visualidade, do ponto de vista sociológico, como resultante do processo de tornarmo-nos seres sociais — uma habilidade adquirida em sociedade. Por conseguinte, visualidade é a visão socializada. Assim sendo, a visão — que é a capacidade fisiológica do ser biológico —, capta e registra as visualidades que nos cercam e que são por nós produzidas. Em decorrência, como indivíduos em sociedade, nós as interpretamos e compreendemos conforme o nosso aprendizado do ser social. Assim, podemos inferir que a visualidade reflete a cultura à qual estamos submetidos.

Foi a crise da imagem e os efeitos que operou sobre a nossa visão do “real”, que trouxe à frente os regimes escópicos e a visualidade. *A visão tornou-se crescentemente mediada por tecnologias ópticas, que envolvem os sujeitos e determinam televisualmente o real*<sup>162</sup>. Está-se perante um processo que articula máquinas, dispositivos, imagens e corpos em aparelhamentos complexos que são parte essencial da constituição da experiência contemporânea. (Miranda, 2011, p. 270)

---

<sup>162</sup> Itálico da autora.

Ricardo Campos (2013) também compreende cultura visual como circunscrita no âmbito social e relacionada à visão e às visualidades. Poderíamos dizer que o ato da visualização corresponde à atribuição de um significado a uma imagem que foi percebida pelos nossos olhos e que é ‘lida’ com base em nosso léxico. O visualizador é um intérprete e a interpretação baseia-se no saber e formação de cada um. Dessa forma, a visão de um objeto não implica o conhecimento absoluto deste. Ver e ler um objeto é algo pessoal. Portanto, compreendemos que ao aproximarmos-nos de um objeto desconhecido, teremos uma percepção limitada do mesmo, pois a compreensão de um objeto visual por meio do olhar de uma pessoa que não esteja acostumada com a cultura na qual esse objeto foi concebido irá levar em conta apenas as crenças e conhecimentos resultantes da cultura na qual está inserido o indivíduo que o vê.

(...) Olhar uma imagem pressupõe a mobilização de uma série de recursos fisiológicos, mas igualmente cognitivos, sociais e culturais, que criam quadros particulares de decodificação dos objetos visuais. A subjetividade da experiência decorre do confronto entre o sujeito e o objeto, invocando o capital de conhecimentos acumulados, as preferências estéticas, os objetivos da leitura, entre outras dimensões. Uma mesma imagem desperta sentimentos, imaginários, conexões lógicas ou memórias completamente díspares numa mesma plateia. (Campos, 2013, p. 29)

Dessa forma, essa habilidade para absorver e interpretar as informações visuais que nos cercam, que depende de nossa formação cultural, constitui um ato particular e as nossas várias particularidades compõem o mosaico da nossa cultura contemporânea. O conjunto dessa visualidade ambiente está sujeito à leitura e interpretação dos tantos olhares circundantes.

Ao compreendermos a visualidade como o conjunto das representações imagéticas que nos rodeia e o olhar como o conjunto da nossa capacidade física e cognitiva de ver e interpretar, a imagem e a visão, nesse contexto, são fundamentais para o fortalecimento da forma como “comunicamos, construímos sentido e representamos o que nos rodeia” (Campos, 2013, p. 49). Esse entendimento fortalece a necessidade de uma maior ênfase nos estudos da cultura visual em nosso contemporâneo. Assim compreendemos cultura visual, como conceito e campo de estudos, como um alargamento do entendimento de cultura com foco em nossa sociedade do audiovisual e das visualidades, conforme apresentado nesta tese.

A cultura visual pode ser lida, ainda, como o conjunto das produções gráficas e pictóricas de uma determinada comunidade, bem como suas formas de representação não-verbal que comunicam e estabelecem vínculos e entendimentos entre seus participantes. Diz

respeito, também, à forma como o poder material e simbólico de uma parcela dominante é expresso por meio de suas visualidades imagéticas, dos *mass media* e mesmo das representações pictóricas familiares. Poderíamos dizer que se trata da nossa vida em imersão visual.

Porém, a *cultura visual* não é apenas uma compilação de bens e gestos, mas um *sistema em que os modos de olhar e representar visualmente o cosmo são, histórica e culturalmente, modelados*<sup>163</sup>. Logo, não se limita aos processos de criação de bens visuais mas, igualmente, ao conjunto de relações sociais consagradas no âmbito do visível. *Quem olha, o que olha e de que modo olha*, são indagações centrais para escrutinar as singularidades da cultura visual num recorte histórico ou social preciso. (Campos, 2013, p. 53)

Essa vida em imersão visual exige de nós, indivíduos em sociedade, um olhar mais acurado para as imagens autotéticas que nos invadem cotidianamente. Essa vida reclama um maior cuidado com o olhar, com a forma como percebemos e reagimos às mensagens veiculadas em nosso ambiente. O sistema de domínio visual conta com um amplo leque de *mediuns* de propagação de mensagens, desde os mais tradicionais como o cinema e a televisão, aos aparatos tecnológicos móveis, portáteis, *tablets*, e telefones celulares, entre outros.

Assim, a imagem que advém desses equipamentos reprodutivos e também está exposta em outros suportes físicos, além de ser protagonista em nossa sociedade, é de vital importância para a veiculação de mensagens e para o nosso aprendizado cultural. A relação imagem-visualizador é fulcral no processo de comunicação e das práticas culturais de olhar e ver, que a tem como elemento principal. A percepção do real papel da imagem, por parte dos investigadores sociais, das humanidades e das artes plásticas e, para os educadores de uma forma mais generalizada, é condição *sine qua non* não apenas para um melhor entendimento de nossa sociedade mas também para uma melhoria da formação de crianças e jovens aptos a atuarem de forma crítica e reflexiva diante desta sociedade.

Aquilo que é visualizado por nós, o *signo*<sup>164</sup>, a despeito de ser igualmente visto por todos, é interpretado de forma única por cada um dos visualizadores. Entretanto, como discutido anteriormente, não podemos desconsiderar uma certa linguagem hegemônica e suas potencialidades em ‘formatar’ um discurso para um determinado *signo*, qual seja, a sua

<sup>163</sup> Itálico da autora.

<sup>164</sup> Cf. *Elementos de semiologia*, Barthes ([1964]1974).



significação. Temos ainda a forma de apresentar este ou aquele *signo*, para esta ou aquela 'plateia'. Isso do ponto de vista das significações imagéticas e de suas formas de associação a determinadas ideias ou discursos políticos, sociais e econômicos. Diante desse quadro, "como pensar da melhor forma sobre os vários componentes da cultura visual?" (Evans & Hall, 1999, p. 4).

O poder ou capacidade do visual de transmitir significados é apenas 'virtual' ou potencial até que esses significados tenham sido percebidos na prática. A sua percepção requer, na extremidade oposta da cadeia de significados, as práticas culturais de visualização e interpretação, as capacidades subjetivas do espectador de atribuir significado às imagens. (Hall, 1999, p. 310)

Assim as nossas visualidades são compostas de símbolos reconhecidos pela nossa visão e interpretados individualmente com base em nossas formações, condições sociais e psicológicas e, muito especialmente, na cultura à qual pertencemos. Dessa forma, pensamos a questão suscitada por Evans e Hall (1999), entendendo que construímos e absorvemos aquilo a que nominamos cultura visual que se consolida na força da imagem no contexto do contemporâneo.

Essa força, cada vez mais respaldada no crescente aprimoramento dos meios de comunicação e das tecnologias da informação, nos leva a pensar os diversos componentes da cultura visual atentos aos diversos entendimentos de uma mensagem visual e à potência dessa visualidade veiculada aos milhões de espectadores em todo o mundo. A tecnologia da informação e da transmissão de dados faz-nos viver num mundo a que podemos chamar de *transcultural*, no sentido em que determinados códigos mediáticos, icônicos e sonoros, podem ser reconhecidos em quase todo o planeta, por qualquer cidadão, independente de sua procedência. Como exemplo referenciamos *iMac*, *McDonald's*, *Coca-Cola* e *Beatles*<sup>165</sup>, como padrões hegemônicos e símbolos de uma cultura consumista predominante.

Pensar os componentes da cultura visual é estar atento ao papel essencial da imagem e à condição de que dispomos para ver, ler e perceber suas mensagens e significados. Ou, como dito em Walker e Chaplin (1997) o fato de estarmos expostos aos diversos elementos visuais que nos rodeiam, não nos capacita a aproveitamento máximo dessas visualidades. O olhar treinado será capaz de compreender mais, de fruir melhor. Com base nesta assertiva,

---

<sup>165</sup> Gostaríamos de registrar que a despeito de nossa opinião em relação ao consumo de alimentos processados, tecnologia ou música e artes visuais, não estamos a contestar a qualidade de quaisquer dos produtos acima exemplificados.

destacamos o papel da imagem em nossa sociedade e na necessidade de melhor compreendê-la como parte do processo de emancipação do indivíduo, como componente imprescindível para atuarmos como cidadãos críticos e participativos.

### 3.2. A centralidade da imagem na cultura visual

Ao tratarmos de cultura em nosso estudo, levamos em atenção as várias acepções do termo, em especial o entendimento de que a cultura nos enforma como indivíduos e nos formata para vivermos em sociedade, de forma pacífica, higiênica, organizada e ‘feliz’. Em nossa sociedade, essa formatação se dá de uma forma invasiva, preponderante e eficiente do regime da imagem. Imagem dos média que saltam dos ecrãs globais e nos dominam e acalmam diante da fatídica realidade em virtualidades; imagens das ruas, da publicidade e da propaganda; imagens da arte, nos lugares (con)sagrados e fora deles<sup>166</sup>. A imagem diabólica que nos invade e é a nossa dose diária do soma<sup>167</sup>, resulta numa sociedade pacífica e conformada.

Uma sociedade capitalista requer uma cultura baseada em imagens. Necessita de proporcionar divertimentos em grandes quantidades a fim de estimular o consumo e anestesiar os sofrimentos causados por se pertencer a uma classe, raça ou sexo. E necessita de reunir quantidades ilimitadas de informação para poder explorar melhor os recursos naturais, aumentar a produtividade, manter a ordem, fazer a guerra, dar emprego a burocratas. A dupla capacidade da câmera, a de tornar a realidade ou subjetiva ou objetiva, serve de forma ideal e reforça essas necessidades. As câmeras definem a realidade de duas maneiras essenciais para o funcionamento de uma sociedade industrial avançada: como um espetáculo (para as massas) e como um objeto de vigilância (para os dirigentes). A produção de imagens fornece igualmente uma ideologia dominante. As alterações sociais são substituídas por alterações nas imagens. A liberdade de consumir uma pluralidade de imagens e bens é equiparada à própria liberdade. A redução da livre escolha política ao livre consumo económico exige a produção e o consumo ilimitado de imagens. (Sontag, [1977] 2012, pp. 173-174)

As palavras de Sontag, nos remetem à ideia de Benjamin Barber (1995) sobre o *McWorld* no qual tudo o que você quiser estará disponível para ser seu, desde que esteja disponível no pequeno, grande mundo *Mc* das imagens e das ideologias<sup>168</sup>. Assim a população pacificada consome os produtos do mundo *Mc* conformando-se com aquelas mensagens cintilantes de felicidade e sucesso: não pergunte, não busque, apenas faça-o! Tudo isso está ao seu alcance.

<sup>166</sup> Museus e instituições culturais, livros didáticos e paradidáticos, programas de TV e vídeos dedicados à formação artística e as imagens das ruas, como o *gaffiti* e o *hip hop*, por exemplo.

<sup>167</sup> Numa referência direta à obra de Huxley ([1932]1974).

<sup>168</sup> Em seu livro Barber (1995), nos apresenta trechos de uma entrevista de 1992 (1992 Annual Report), com dirigentes da empresa Nike — representante do *McWorld* —, em que a vice-presidente explica que não se trata de uma empresa de calçados mas sim de desporto. O CEO da empresa, quando perguntado sobre a forma de conquistar as terras estrangeiras, de forma mais contundente explica que o negócio do desporto é maior que o do entretenimento e que isto é uma questão de estratégia, das imagens e mensagens que se associam ao desporto e que assim como cresceram na América do Norte, crescerão fora dela, exportando o mesmo conceito “Vamos simplesmente exportar esportes, melhor economia do mundo. Bem, não exatamente esportes e não apenas desportivo, mas a imagem e ideologia do esporte: saúde, vitória, riqueza, sexo, dinheiro, energia — não o nomei “Apenas faça-o” (*just do it*) (Barber, 1995, p. 106).

Com esse enfoque destaca-se o que é central na cultura visual, as mensagens e ideologias disseminadas pelas imagens pululantes dos ecrãs globais.

O uso contemporâneo da palavra “imagem” remete a maior parte das vezes para a imagem mediática. A imagem invasora, a imagem onnipresente, aquela que criticamos e que faz ao mesmo tempo parte da vida quotidiana de cada um, é a imagem mediática. Anunciada, comentada, adulada ou vilipendiada pelos próprios *media*, a imagem torna-se então sinónimo de televisão e publicidade<sup>169</sup>. (Joly, 1999)

No entanto, não podemos considerar *imagem* apenas ao que aparece nos média com função publicitária e de entretenimento. As imagens ditas publicitárias, imagens fixas ou em movimento, telenovelas e bandas desenhadas, documentários e programas jornalísticos, coexistem com as produções artísticas: o cinema, o vídeo, a pintura, a fotografia, serigrafia e produções escultóricas, entre outras. As imagens do contemporâneo convivem e se fazem representar por diversos meios. Os diversos ecrãs e *placards* eletrônicos, a TV, o cinema, os museus e instituições culturais<sup>170</sup>, e todo o tipo de média impresso, divulgam e publicitam a produção imagética contemporânea diariamente e, com isso, nos passam mensagens diversas que influenciam a nossa formação cultural, nosso modo de ver e consumir.

O que entendemos por imagem no contexto contemporâneo implica perceber as condições em que ela foi construída, suas intenções e sua autoria, entre outros atributos semânticos e formais. A imagem é uma forma de comunicação, ou como dito em Joly (2005, p. 110), “é um *texto* visual”, para o qual não equivale uma palavra ou um simples termo. O equivalente verbal de uma imagem, de um signo é, no mínimo, um conceito ou um discurso a respeito de sua significação. As imagens são, ainda, pequenas narrativas em si mesmas que, conforme inseridas num ou noutro (con)texto, transformam-se em narrativas distintas de uma mesma fotografia<sup>171</sup>.

Essa condição de ser uma ou mil narrativas diz respeito à natureza polissêmica da imagem, o que por vezes é tido em contraposição a uma tal natureza ‘monossêmica’ da palavra. Mas a palavra também possui uma natureza polissêmica, e de acordo com o texto e o contexto podemos ter diversos sentidos. Entretanto, a palavra é capaz de expor certezas e homologar

<sup>169</sup> A autora esclarece que a imagem da publicidade vai mais além porque está presente, também, nos jornais e revistas impressos. A imagem diabólica de que fala é a das TVs e demais ecrãs do planeta. É aquela de reprodução tecnológica.

<sup>170</sup> No presente estudo entendemos os museus e instituições culturais, também, como meios de comunicação e difusão da produção artística e dos conhecimentos históricos e patrimoniais.

<sup>171</sup> Nos referimos às imagens de *Je vous salue Sarajevo*, de Jean-Luc Godard, apresentadas no início deste capítulo.

decisões. Ela contém o *sim* e o *não* em seu termo, coisa que a imagem por si só não pode conter<sup>172</sup>. É justo esse caráter polissêmico, essa capacidade de ser uma ou mil narrativas que nos incita a investigar a centralidade da imagem dentro do mundo visual em que vivemos.

A imagem é naturalmente polissêmica, porque trata-se de uma produção cultural. Para cada imagem produzida há um contexto sócio-cultural, uma intenção e um meio de intervenção, comunicação e expressão de um autor, também este formado cultural e intelectualmente. Em meio a tantas variáveis, podemos inferir que cada imagem é transpassada dos significantes tidos pela cultura em que é produzida, àqueles símbolos. Como vimos, cada imagem produzida compõe o conjunto das visualidades de um determinado povo, lugar, comunidade que se queira fazer representar. Das imagens hegemônicas do Mundo *Mc* às imagens autorais, artísticas ou de protestos.

O poder simbólico da imagem de significar algo não está, de forma alguma, limitado ao nível da consciência e nem sempre pode ser expresso facilmente por palavras. De facto, esta pode ser uma das formas na qual o conhecido poder da imagem difere do poder dos sinais linguísticos. O que se diz frequentemente sobre o 'poder da imagem' é que na verdade o seu impacto é imediato e poderoso mesmo quando o seu significado específico permanece, tal como era, vago, suspenso – temeroso. (Hall, 1999, p. 311)

Um enunciado verbal ou uma imagem, precisam estar devidamente contextualizados para serem interpretados de forma 'correta'. Um texto verbal ou pictórico, desenquadrado de sua realidade cultural, pode ficar completamente desprovido de sentido. É a (des) contextualização a principal componente da produção de sentido de qualquer forma de expressão ou comunicação, como visto em Joly (2005). Por isso, a importância do processo de literacia para as visualidades.

Em nossa cultura contemporânea, a questão da visualidades apresenta uma característica dual que nos lhe é peculiar e havemos que dar-lhe destaque: a imensidão das visualidades que nos invadem em contrapartida com a capacidade de percepção das mesmas. Os cientistas sociais se têm debruçado sobre os estudos imagéticos compreendendo a imagem como um produto social e nela reconhecendo as potencialidades representacionais e comunicacionais de determinadas comunidades e grupos sociais, bem como a velocidade e o volume dessa invasão cotidiana. As imagens contemporâneas quebraram paradigmas clássicos

---

<sup>172</sup> À exceção de determinados sinais gráficos, como as placas de sinalização de trânsito que determinam o sentido de nossa marcha. Isto porque já nos foi ensinado que o traço em diagonal significa proibição.

e possibilitaram o que podemos chamar de uma estética contemporânea, conforme vimos discutindo ao longo desta tese.

### 3.3. As imagens da arte na cultura visual

Em nosso mundo visual, convivemos com imagens que se destacam das demais pelo fato de estarem classificadas no campo das artes, como obras ou expressões artísticas. No capítulo 2 pudemos ver alguns exemplos da evolução dessas produções artísticas no último século e meio. Antes pictóricas ou escultóricas, basicamente, hoje dotadas de novas formas de apresentação videográficas e auditivas<sup>173</sup>. Essas imagens artísticas juntam-se aos outros milhares de imagens publicitárias e jornalísticas e compõem a cultura visual que nos rodeia. O que nos faz diferenciar umas das outras?

Nas palavras de Martine Joly (2005) conseguimos distinguir rapidamente as imagens da publicidade, das reportagens jornalísticas ou artísticas, ou mesmo fotografias de família, o que pode ser comprovado pela prática do *zapping* na TV. Esse exemplo da autora não nos furta à responsabilidade do discernimento científico, de um ‘enquadramento’ ou diferenciação das imagens artísticas. O fato de percebermos certas características que levam, regra geral, a que grande parte da população possa diferenciar em breves segundos certos tipos de imagem, não é condição suficiente para que se possa dizer que essa mesma população é capaz de perceber ou identificar os atributos que fazem com que uma imagem seja uma imagem da arte. Uma característica distinta considerada nesta tese é a condição que a obra de arte possui de ser analisada, investigada em suas interpretações e significações.

No tocante a essas imagens artísticas, distinguimos duas visões importantes para o presente estudo: a dos cientistas sociais, que as reconhecem como uma construção conjunta de produtor, produto e instituições que os respaldam e a de grande parte dos estudiosos das humanidades, cuja ideia sobre imagem artística advém da visão de uma ‘genialidade’ do autor (Zolberg, [1990] 2006). A visão da tal ‘genialidade’ do artista, prevaleceu muito especialmente até a modernidade, quando o ato criador denotava a capacidade genial de um indivíduo. Após as vanguardas modernas, a *banalização* contemporânea vem desmistificar esse caráter ‘sagrado’

---

<sup>173</sup> Importa salientar que no início do século XX o dadaísmo já nos trouxe uma revolução neste entendimento, com suas performances e *happenings*, bem como as colagens nos processos pictóricos e os *ready-mades* de Duchamp. Hoje contamos, para além desses já descritos processos com a videoarte e as diversas produções em meios digitais, filmes, vídeos e registros apresentados como obra única ou ainda compondo uma obra maior em meio às ‘instalações’ contemporâneas.

da obra de arte, apesar de ainda existir o “fetiche do nome do mestre”<sup>174</sup> ou um apego à *griffe* do objeto artístico (Bourdieu, 1996).

Entender uma obra de arte como uma espécie à parte no conjunto de nossas visualidades, é aceitar que ela existe como tal, como obra e como arte. E o que significa essa existência em condição especial? Para Pierre Bourdieu em seu livro *As regras da arte* (1996),

A experiência da obra de arte como imediatamente dotada de sentido e de valor é um efeito do acordo entre as duas faces da mesma instituição histórica, o *habitus*<sup>175</sup> cultivado e o campo<sup>176</sup> artístico, que mutuamente se fundam: dado que a obra de arte não existe enquanto tal, quer dizer, enquanto objecto simbólico dotado de sentido e de valor, a não ser que seja apreendida por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas que ela tacitamente exige, podemos dizer que é o olhar do esteta que constitui a obra de arte como tal, mas na condição de lembrarmos logo a seguir que ele só o pode fazer na medida em que é por seu turno produto de uma longa história colectiva, quer dizer, da invenção progressiva do ‘conhecedor’, e individual, ou seja, de uma frequência prolongada da obra de arte. Esta relação de causalidade circular, a da crença e do sagrado, caracteriza toda instituição que não pode funcionar a menos que seja instituída ao mesmo tempo na objectividade de um jogo social e em disposições que propendem a entrar no jogo, a interessar por ele. Os museus poderiam escrever nos seus frontões — mas não precisam de o fazer de tão óbvia ser a coisa: que não entre aqui ninguém que não seja amador da arte. O jogo faz a *illusio*, o investimento no jogo do jogador avisado que, dotado do sentido do jogo porque feito pelo jogo, joga o jogo e, por isso, o faz existir. (Bourdieu, 1996, pp. 327-328)

À vista desse entendimento, podemos depreender que a arte faz parte de um sistema instituído em que os participantes, conhecedores de suas regras, jogam-no conscientemente de seus papéis. Essa relação de causa e efeito, como dito em Bourdieu (1996), envolve questões econômicas e culturais, obras reconhecidamente de arte são objetos dotados de valor simbólico, econômico e cultural. Os críticos e curadores, os museus e instituições culturais, são responsáveis pelas práticas de consagração e difusão do artista e sua obra de arte<sup>177</sup>.

Para Bourdieu (1996), uma obra de arte é consagrada num sistema fundado no *habitus* cultivado e no *campo* artístico e, não existe enquanto tal, se não for apreendida por espectadores competentes. Essa competência artística é uma capacidade desenvolvida ao longo dos anos por meio de um sistema formativo competente que inclui as instituições culturais e os

<sup>174</sup> Cf Benjamin in Bourdieu (1996).

<sup>175</sup> Habitus na obra de Bourdieu

<sup>176</sup> Campo na obra de Bourdieu

<sup>177</sup> Há, ainda, nesse circuito ‘cultural’, um outro grupo de participantes do ‘jogo’ — que correspondem a uma estreita parcela da sociedade dita ‘cultura’ e financeiramente abastada —, que formam um sofisticado e reduzido mercado de colecionadores, que impulsionam e movimentam o sistema da arte. Esse sistema circular funciona tanto para as obras de arte contemporânea — legitimando os objetos ou atuações (performances, *happenings*, instalações, entre outros) —, como para arte clássica ou sacra, bem como para as produções de artistas populares, classificadas de artesanato.



*experts*, os estetas. A autoridade para conceituar uma obra de arte e estabelecer quem é ou não um artista, está concentrado nesse mundo da arte que é constituído pelos próprios artistas, pelos críticos, curadores, *marchands*, colecionadores<sup>178</sup>, etc., e por uma constelação de instituições artísticas (Walker & Chaplin, 1997).

A partir da modernidade com o novo papel das instituições culturais, a inauguração dos museus de arte moderna — que passaram a exibir a arte que estava sendo produzida naquele momento —, também a educação para arte começa a ganhar um novo sentido na constituição desse *campo* artístico. Do ponto de vista das instituições culturais, os museus passam a deter uma maior importância no sistema de consagração artística e propagação do conhecimento visual. Também do ponto de vista do conhecimento, torna-se aliado na formação dos espectadores competentes, ditos em Bourdieu (1996).

No contexto da cultura visual, os museus possibilitam o aprendizado e o conhecimento das imagens da arte. Peter Sloterdijk (2010) nos chama a atenção para essa nova característica das instituições culturais como instituições ‘bancárias não-monetárias’.

Surtem processos semelhantes aos dos bancos sempre que entidades culturais e psicopolíticas — como as descobertas científicas, os actos de fé, as obras de arte, as contestações políticas e outros fenómenos — se aglomeram para, a partir de um certo grau de acumulação, passarem da forma de tesouro à forma do capital. (Sloterdijk, 2010, p. 160)

Nesse sentido, o autor nos faz perceber as obras de arte e o conhecimento como bens simbólicos que podem ser acumulados sob a forma de estoque, numa alegoria ao processo agrícola de cultivo, colheita e reserva de grãos. Assim sendo, o conhecimento e a produção artística estariam em processo de crescimento e acumulação constantes. A partir desse momento, o de acumulação, as academias — instituições do saber — e as instituições culturais, detentoras de uma reserva considerável desses bens simbólicos, são responsáveis pela circulação e expansão destes. É nessa altura do processo que a dinâmica do saber converge para a investigação. É o momento em que os intelectuais, investigadores, educadores, estetas, etc., atuantes na compreensão científica das questões de nossa sociedade, como mediadores desses saberes, tornam-se responsáveis pela sua difusão em nossa sociedade do conhecimento.

---

<sup>178</sup> O grupo dos colecionadores, embora represente parcela significativa do sistema da arte contemporânea, não se faz objeto do presente estudo, entretanto, é analisado nas obras de Anne Cauquelin (2010) e Alexandre Melo (2012).

A alegoria de Sloterdijk, de certa forma, nos remete à crítica de Paulo Freire, que em meados do século XX categorizava o sistema educativo como um sistema ‘bancário’ no qual o professor — detentor do conhecimento —, depositava uma parcela do seu saber nas ‘mentes’ dos alunos. A pensarmos como Sloterdijk, o saber era tratado como um tesouro, acumulável por poucos. Nem no contexto acadêmico nem cultural, entretanto, pode-se mais comportar tal atitude ou entendimento, sob pena de perder-se no rumo da nossa veloz sociedade e passar por ela sem ter-se criado laço de compromisso para com o futuro ou com os seres humanos do futuro. Assim, esse novo entendimento em relação às instituições do saber — no qual o conhecimento tornar-se capital e as instituições as multiplicadoras e não ‘guardadoras’ desse tesouro — tornar-se compatível com a dinâmica da nossa contemporaneidade inquieta e inquietadora.

De volta ao *campo*, pode-se dizer que esses participantes do ‘jogo’ seriam os agentes responsáveis pela criação de um discurso de valorização das obras de arte contemporânea, veiculado nos média, nas editoras e difundido nos sistemas de ensino e nas instituições culturais (Melo, 2012, pp. 14-15).

A dimensão cultural, enquanto produção de discursos, mais ou menos formalizados e mais ou menos publicamente divulgados, sobre as obras de arte, consitui-as em objecto social particular, com modalidades de presença e protocolos de dignidade específicos e com um processo de valorização especial a que corresponde um grau e um tipo de consideração social diferentes dos de qualquer outro conjunto de objectos (...) Tais objectos são o lugar de um investimento afectivo e intelectual diferente do que é votado aos objectos comuns da experiência quotidiana. (Melo, 2012, pp. 15-16)

Portanto não há que se confundir as imagens da arte com as imagens da publicidade e da propaganda, do jornalismo ou dos murais urbanos. Como dito em Joly (1999), confundir imagem contemporânea com imagem mediática, de televisão e publicidade, não é apenas negar a diversidade destas imagens como também é negar a compreensão das dimensões da imagem. É por esse viés que destacamos o poder das imagens e da percepção das imagens da arte, que enfatizamos a educação para arte como questão central para estar-se ‘habilitado’ ao exercício de ser crítico em nossa sociedade da imagem e assim poder-se atuar como participantes competentes nesse *jogo* (Bourdieu, 1996).

#### 4. A EDUCAÇÃO PARA A ARTE: DA CONTEMPLAÇÃO À CRITICIDADE

Diante do panorama traçado até o momento, vimos que a sociedade contemporânea é uma sociedade das imagens, do consumo, da informação e do conhecimento. É, ainda, a sociedade do espetáculo, em que tudo é representação e simulacro, num forte apelo visual e sensorial. Lidamos com milhares de imagens que informam e conformam os indivíduos. A imagem multiplicada, diabólica e sedutora é a que confunde e formata, mas também é a que se sobressai e não se submete, como é o caso das imagens artísticas contemporâneas, algumas das quais vistas no capítulo 2. Mas o caos imagético em que nos encontramos nos traz muito mais que imagens da arte. Temos as imagens da publicidade e propaganda e do jornalismo. Imagens brilhantes, invasivas e mesmo perturbadoras.



Ilustração 54: *Arte Moderna e Contemporânea*, tirinha-provocação, André Dahmer<sup>179</sup>, s/d

Para muitos a imagem artística ainda é uma referência do belo, no sentido de uma artesanaria perfeita. Imagens figurativas, com perfeição de traços e de cores, padrão que perdurou por séculos e ainda desperta admiração. Vimos entretanto o choque do contemporâneo nos trazer outras imagens: da deformação do cubismo ao onírico do surrealismo; das imagens do excesso e do banal na *pop art* e à chegada da tecnologia na arte. Da videoarte — dos registros de *performances* ao questionamento da própria tecnologia e seus usos — à intersecção da arte, tecnologia e ciência que possibilitou uma nova forma de arte, ainda polêmica e questionável do ponto de vista da ética, como o polêmico “coelho verde”<sup>180</sup> do artista brasileiro Eduardo Kac. Do

<sup>179</sup> André Dahmer é um desenhista e cartunista brasileiro, com uma fina ironia que traduz certas situações cotidianas de forma ácida, sem medo de ser ‘politicamente incorreto’. [www.andredahmer.com.br](http://www.andredahmer.com.br)

<sup>180</sup> Na verdade é um coelho fêmea e foi denominada de Alba. Trata-se de um animal transgêncio, resultado de uma mutação genética com o DNA de uma água-viva fosforescente. O animal parece um coelho normal, pelo branco e olhos rosados que, entretanto, tornam-se verde fluorescente quando submetidos à luz ultra-violeta. O animal, também considerado como obra de arte viva, foi desenvolvido pelo artista, que é professor –assistente do Instituto de Artes da Universidade de Chicago, onde reside, em conjunto com laboratório do Instituto Nacional de Pesquisa Agrônômica da França, em 2000.

ponto de vista da imagem a tecnologia possibilitou sua proliferação em nosso cotidiano — quer seja das imagens artísticas, jornalísticas ou publicitárias, imagens da moda e do consumo, aos milhares penetram nas vidas e nos lares dos indivíduos de todo o planeta. Assim invadidos, seduzidos e pasmados diante dessa profusão imagética, como *ver* neste mundo cintilante?

Na introdução da obra, *Imagens cintilantes: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars* (2014)<sup>181</sup>, a crítica de arte Camille Paglia traça um panorama de nosso mundo visual e da importância do conhecimento, da fruição e da contemplação da obra de arte como forma de vermos com outros olhos o mundo invadido pelas imagens cintilantes.

*A vida moderna é um mar de imagens.* Nossos olhos são inundados por figuras reluzentes e blocos de texto explodindo sobre nós por todos os lados. O cérebro, superestimulado, deve se adaptar rapidamente para conseguir processar esse rodopiante bombardeio de dados desconexos. A cultura no mundo desenvolvido é hoje definida, em ampla medida, pela onipresente mídia de massa e pelos aparelhos eletrônicos servilmente monitorados por seus proprietários. A intensa expansão da comunicação global instantânea pode ter concedido espaço a um grande número de vozes individuais, mas, paradoxalmente, esta mesma individualidade se vê na ameaça de sucumbir.

Como sobreviver nesta era da vertigem? *Precisamos reaprender a ver.* Em meio a tamanha e neurótica poluição visual, é essencial encontrar o *foco*, a base da estabilidade, da identidade e da direção da vida. *As crianças, sobretudo, merecem ser salvas desse turbilhão de imagens tremeluzentes que as vicia em distrações sedutoras e fazem a realidade social, com seus deveres e preocupações éticas, parecer estúpida e fútil. A única maneira de ensinar o foco é oferecer aos olhos a oportunidade de percepção estável — e o melhor caminho para isso é a contemplação da arte.* Olhar para a arte exige sossego e receptividade, mas é uma empreitada que restaura nossos sentidos e produz uma serenidade mágica<sup>182</sup>. (Paglia, 2014, p. vii)

Contemplar uma obra de arte deve ser um ato de prazer e de contentamento. Não basta olhar, é preciso estar atento. É preciso estar imerso, encontrar-se num estado d'alma que permita fruir esse momento. O estado de contemplação é uma condição especial em que o corpo e a alma se voltam para uma observação em profundidade, em um completo envolvimento com o objeto artístico. O estado de contemplação para a observação artística é como o ato de respirar para a prática da meditação: essencial. Contemplar uma obra de arte é, ainda, a base para se encontrar o foco em meio ao turbilhão das imagens contemporâneas.

<sup>181</sup> Publicada originariamente nos EUA em 2012 e lançada no Brasil em 2014. Trata-se de um livro sobre história da arte mas que, entretanto, em sua introdução a autora discorre sobre a condição do ensino da arte nas escolas e de sua importância para a formação de crianças e jovens diante de uma sociedade de 'imagens cintilantes'.

<sup>182</sup> Itálicos da autora.

Em meio ao caos imagético em que nos encontramos, de que forma podemos vivenciar um momento de contemplação? Onde podemos encontrar o foco em meio às imagens caóticas que nos cercam? Para as obras de artes os museus são os lugares ‘sagrados’ por excelência, além das instituições culturais da contemporaneidade. E se falamos de lugares e possibilidades, da contemplação ao foco, de que forma vivenciar essa experiência?

Contemplar uma obra de arte é fruir de uma produção social e enquanto tal, também uma experiência. O objeto artístico, obra material, instalação ou performance, é resultado de um ‘fazer artístico’ que comunica e envolve. Se, como visto no capítulo anterior, a visualidade é uma capacidade do ser social, a obra artística é a ‘invenção’ deste ser, plena de sentido e significado, resultante do encontro entre a realidade do autor e de suas experiências. Enquanto resultado desse encontro, ao ser contemplada, fruída e sentida, a obra concretiza sua existência física, estética, sensorial e comunicante nos permitindo vivenciar a experiência artística.

Do ponto de vista social, esse objeto estético e comunicante, a obra de arte, como resultado da ação do ser social, ao ser contemplado encerra um ciclo, posto que está concluída para apreciação, ao tempo em que inicia um novo ciclo em relação ao espectador, porque passa a adquirir outras interpretações. Enquanto objeto concluso, está sempre em construção ao ganhar novas visões ao seu respeito. O espectador contempla, frui, sente e tenta compreender, configurando assim o início da experiência artística, configurando uma construção social com sentido e significado para uma determinada época e em uma determinada cultura. Quando devidamente mediados, os espectadores podem vivenciar a experiência artística por em sua plenitude. O acúmulo dessas experiências prepara o indivíduo para ‘ver’, sob o aspecto sócio-imagético.

#### **4.1. Da Contemplação à experiência artística**

No caso específico das crianças e jovens, como ressalta Paglia (2014), o educador é um vetor para o encontro do foco e da sensibilidade e, para o despertar do interesse pela arte. Ao apresentar a matéria artística aos seus educandos e viabilizar momentos de contemplação das diversas obras, das clássicas às contemporâneas e às representações urbanas e

performances, o educador proporciona à esse público, a oportunidade de enriquecer o mosaico das suas visualidades e os impulsiona para a experiência artística.

Nesse contexto, de contemplação e foco, referenciamos uma obra contemporânea por sua natureza instável, inquieta, volátil, intangível e poética afinal. Trata-se do vídeo *Coletas de Neblina* (1996-2004), da artista plástica brasileira, Brígida Baltar (1959). A autora veste-se com roupas suaves, diáfanas e um colete equipado com potes de vidro, acomodados em plásticos bolha. Dessa forma, sai à procura de coisas que só a natureza lhe pode oferecer: matérias instáveis como neblina, orvalho e maresia. Contemplar o vídeo de Brígida Baltar é mergulhar na poesia de uma coleção intangível que nos dá prazer e contentamento (Ilustração 55). É o necessário momento de pausa para encontrarmos o foco.



Ilustração 55: Frames do vídeo *A coleta da neblina*, Brígida Baltar (1996-2004)<sup>183</sup>

A despeito de ser um ato individual, a contemplação pode ser uma ação em grupo, especialmente se pensarmos em grupos de crianças e jovens em idade escolar, que participam de aulas externas em museus e instituições culturais. Nessa proposta de construção coletiva, os colegas têm uma participação especial no que tange à partilha de conhecimentos e sensações e às ligações emocionais e intelectuais que poderão desenvolver-se a partir dessa experiência com a arte. A promoção de aulas externas e a viabilização de um aprendizado artístico, são vivências culturais de muita importância para a formação dos educandos e que irão repercutir, ainda, em outras experiências de vida e na construção de um novo saber social compartilhado. Porque os indivíduos não são seres isolados da humanidade e o conhecimento de cada um em sociedade repercute naquela, de forma progressiva e cumulativa. Como dito em Freire (1975, p. 66) “não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado”. Assim como a

<sup>183</sup> Disponível em: <http://museuvictormeirelles.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/A-coleta-da-neblina-1996-2004.jpg> e <http://www.itaucultural.org.br/programa-se/agenda/evento/filmes-e-videos-de-artistas-em-recife/>

pedra atirada ao lago retira-o da inércia, produz movimento e incorpora-se ao mesmo, o saber individual ao ser partilhado, propaga-se em ondas e incorpora-se ao meio em que está sendo vivenciada aquela experiência.

Nesse contexto, referimos o conceito de *experiência* desenvolvido por John Dewey (2010, pp. 83-84), um conceito a que também chama de experiência artística ou estética. Sobre a experiência podemos dizer que é uma troca entre o ser e o mundo, em que o ato contemplativo traz o envolvimento e o movimento. O espectador ao contemplar a obra, envolve-se, de forma rítmica e evolutiva. Para o autor, “a experiência é a arte em estado germinal” e assim sendo, “contém a a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética”.

A experiência estética é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos *torna-se* estético, ao entrar em movimento ordeiro e ritmado para a consumação. (...) O material da experiência estética, por ser humano — humano em conexão com a natureza da qual faz parte —, é social. (Dewey, 2010, p. 551)

Essa experiência social, é determinada pelo contexto de todos os envolvidos, artistas, educadores e espectadores. Ainda que uma obra de arte seja produzida e apreciada por indivíduos, estes são e vivem suas experiências consoante a cultura em que estão inseridos (Dewey, 2010, p. 551). É o significado ‘social’ da obra de arte que permanece e a faz representar um determinado momento e sociedade. Segundo Campos (2013, p. 28), do ponto de vista da semiótica, contemplar uma imagem da arte é, ainda, apreciar o seu sistema comunicacional, considerando seus vários elementos: “o “texto” (imagem-signo), o seu “autor/emissor” e o seu “observador/recetor”, bem como os “contextos” de produção e receção”. Um espectador ingênuo vê a obra de arte como um objeto estético, aquele que vivencia a experiência passa a vê-la como objeto estético, social e comunicante, visto que a obra de arte é uma imagem e, como tal, é composta de símbolos e significados que comunicam.

Assim como John Donne (2007) nos apresenta o promontório como parte integrante do continente, que apenas dele está deslocado, da mesma forma Dewey (2010) nos apresenta a obra de arte e a experiência que a gerou como uma só coisa, numa alegoria à terra (o continente) e os picos das montanhas:

Os picos das montanhas não flutuam no ar sem sustentação, tampouco apenas se apoiam na terra. Eles são a terra, em uma de suas operações manifestas. Cabe aos que se interessam pela teoria da terra – geógrafos e geólogos – evidenciar esse fato em suas

várias implicações. O teórico que deseja lidar filosoficamente com as belas-artes tem uma tarefa semelhante a realizar. (Dewey, 2010, p. 60)

Vivenciar as diversas linguagens artísticas promove o desenvolvimento da experiência formadora. Como dito em Dewey (2010, p. 143), toda experiência, por menor que seja, começa com uma impulsão para fora e para frente. “Por ser o movimento do organismo em sua inteireza, a impulsão constitui o estágio inicial de qualquer experiência completa”. O envolvimento de cada indivíduo vai refletir o seu ser, suas aptidões e sentimentos. Quanto mais receptivo a uma determinada linguagem artística maior a predisposição para o seu envolvimento naquela experiência. Uma criança ou jovem que tenha maior aptidão para a pintura ao contemplar uma obra clássica terá uma maior propensão ao envolvimento com as artes plásticas/visuais. Assim, para aqueles cuja habilidade musical prevalece há uma maior propensão para envolverem-se com o tema e apreciarem um concerto em detrimento de uma exposição de arte. No ensino da arte, os educadores atuam como ‘impulsionadores’, estimulando e envolvendo os educandos, provendo de sentido as atitudes que conduzem à experiência completa, artística e estética. Na experiência e no acúmulo destas, os espectadores passam da contemplação à leitura e compreensão, percebendo e fruindo o objeto estético como uma produção social signífica.

A educação para a arte evidencia o fato de que a produção artística faz parte da natureza social do ser humano e que, como obra, é o resultado de suas aptidões, ideias e do seu contexto sócio-cultural. Entender essa equação é o objeto de trabalho do educador e é, também, o que legitima o ensino da arte para a construção de uma cultura visual crítica. Essa compreensão social da produção artística — seja ela plástica, audiovisual ou performática —, diz respeito à condição do ser humano e de suas relações em sociedade. Para Freire (1976, p. 104), a posição do ser humano neste mundo não é apenas de estar nele mas relacionar-se com ele, por meio de seus atos de criação e re-criação, em sua realidade sócio-cultural. E “nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem”. Assim, o ser humano ao vivenciar a experiência estética é espectador e também autor, posto que na relação com o objeto estético ele cria e re-cria um novo entendimento ou um novo sentido para aquela produção: é a junção de diversas realidades sociais transformada pela experiência estética que irão construir o que chamamos de inteligência estética.



#### **4.2. Da Experiência Estética à Criticidade: para o desenvolvimento de uma inteligência estética**

Compreendemos que a formação de uma inteligência estética tem início com a chegada do ser humano no mundo, a partir do momento em que passa a 'ver' as coisas ao seu redor. Essa inteligência desenvolve-se ao longo da vida, passando da visualização ingênua à percepção dos objetos presentes em seu cotidiano, mediada pela cultura do meio em que vive. Dessa maneira, o ser humano constrói o seu léxico visual e inicia a sua leitura de mundo. Freire (1991, pp. 12-13) enunciava que para o ser humano, era o mundo que apresentava-se primeiro, antes mesmo da palavra falada e escrita. O ser humano começava por ver e ler o mundo por meio e com as suas imagens, sensações e pessoas que os rodeava. O autor dizia que em suas memórias de infância encontram-se firmemente gravadas as imagens de seu mundo "no momento em que ainda não lia a palavra", era o mundo de suas "atividades perceptivas" e de suas "primeiras leituras". A partir dessas imagens do mundo chegava-se à palavra, ou, à "palavramundo" e dessa leitura de mundo à palavra escrita e, a partir dela, à ação crítica (Freire, 1991, p. 12). Imersos em nossa realidade passamos a relacionar imagens, sons e palavras que passam a ser associadas aos objetos e depois escritas e compreendidas. O mundo ao seu redor passa a ter forma, som, nome e sentido.

Assente nesse entendimento Freire (1970) desenvolveu uma ideia de alfabetização a partir da realidade, do ambiente do ser cognoscente. O método freireano se utilizava das imagens do cotidiano do educando para que com ele pudesse dialogar e a partir daí estabelecer uma relação de aprendizado com a vida prática, repercutindo num novo olhar sobre o mundo cognoscível. As imagens escolhidas tinham relação com a matéria a decodificar mas também com a dinâmica dos indivíduos a quem eram direcionadas. Como refere Campos (2013, p. 1), "os sons e as imagens constituem parte do nosso mundo e desde cedo aprendemos a usá-los construindo sentidos". Nesse contexto a educação desenvolve-se numa condição de tomada de consciência do indivíduo e, a partir daí, na possibilidade de uma atitude crítica em relação ao seu meio. Por meio das imagens do sensível desenvolvia-se o processo de letramento em Freire

(1970). Num texto de 1981<sup>184</sup>, Paulo Freire ‘re-lê’ o que teria sido o seu processo de leitura de mundo, daquele ‘seu’ mundo de infância, antes de seu letramento, em casa de seus pais, na cidade do Recife.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros — o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores — das rosas, dos jasmims —, no corpo das árvores, nas cascas dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. (Freire P. , 1991, p. 13)

São as memórias do educador os textos de sua infância, que remetem ao processo de letramento visual, da percepção do nosso mundo visual e da necessidade de entendimento dessa relação mundo-objeto-palavra-sentido, como um processo de formação do humano. É a passagem do visual para o verbal e desse para o escrito e assim compreendido. Nesse mundo das imagens não podemos abrir mão de um estudo aprofundado sobre tal, se quisermos uma educação crítica, consciente e libertadora. Se dissemos que a imagem é a manifestação da cultura hegemônica e da forma como nos faz aperceber da realidade, não podemos por isso rejeitá-la, ao contrário devemos estudá-la e dela fazermos bom uso no processo de compreensão de mundo do mundo do presente e investirmos na capacidade de uma civilização de futuro.

Estar apto para fruir a diversidade imagética da sociedade contemporânea é ser capaz de ler, descrever e interpretar de forma compreensível as diversas manifestações audiovisuais presentes em nosso cotidiano e, ainda, assumir uma postura social crítica diante dessas representações e das mensagens que transmitem. A formação de uma inteligência estética é, portanto um processo educativo, é ensino-aprendizagem, entre indivíduo e mundo, mediados pelas imagens. No caso específico das imagens da arte, das obras contemplativas, o processo é impulsionado pelos educadores que compreendem e investem no conhecimento em arte, como forma de desenvolvimento do ser humano crítico. Cada experiência artística traz novos

---

<sup>184</sup> *A importância do ato de ler*, apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, Campinas/SP, Brasil, nov/1981.

conhecimentos disciplinares e estéticos, além da novidade da experiência em si. A soma dessas experiências contribui para a formação da inteligência estética em cada indivíduo.

Essa inteligência estética tem como referência predominante o modelo estético que nos é repassado pelas imagens tecnológicas de uma cultura hegemônica, pelo poder dessas imagens e dos seus dispositivos tecnológicos que, como nos diz Martins (2011, pp. 81-82), “aparelham-nos esteticamente, reorganizando a nossa experiência em torno da nossa subjectividade e emotividade”. Porém a imagem tecnológica tem poder mas não o é, “a imagem tecnológica apenas representa o poder e o simboliza”. O desenvolvimento dessa inteligência estética também se reflete em nossa capacidade de subverter esse modelo e de contemplarmos imagens artísticas e formarmos nossa própria referencial de beleza, com base em critérios éticos e estéticos. Nos dias que nos cercam, não podemos mirar sem mirarmos a nós próprios e ao outro como sujeitos sociais. Encontramo-nos na fronteira da estética com a ética ou ainda, com a nossa forma de estar nesse mundo. Entretanto, reconhecer a importância do poder da imagem em nossa sociedade não significa abominá-la ou rejeitá-la como possibilidade de formação cultural, ao contrário, é de grande relevância o investimento nos estudos da imagem para uma educação como instrumento de conscientização e possibilidade de leitura crítica de mundo.

Do ponto de vista de uma formação estética e ética temos nos museus e instituições culturais do século XXI, espaço de imagens e discursos hegemônicos e novos discursos emergentes, além de se colocarem como espaços de debates e discussões de questões sócio-culturais da contemporaneidade<sup>185</sup>. Na escola, o lugar da formação por excelência, e por vezes o único, posto que algumas famílias não possuem condição ou interesse para um maior aprendizado estético e artístico de suas crianças e jovens. A partir da escola, as crianças e os jovens vão estabelecer vínculos com esse ambiente de exposição e leitura formal do mundo das imagens. E esse vínculo, esses olhares diversificados serão a base de formação estética e ética. Porque educação tem que ver com ética e com formação, educação para as artes não pode estar dissociada de um conceito ético de leitura de mundo. Como refere Freire ([1996] 2011, p. 34) para a prática de uma educação com uma ação formadora de cidadãos críticos, os aspectos éticos e estéticos devem estar presentes: “decência e boniteza de mãos dadas”. E, na figura do

---

<sup>185</sup> A esse propósito referenciamos os vários momentos de formação vivenciados pela investigadora nos museus estudados na presente tese, além dos vários encontros promovidos por museus e instituições culturais de várias partes do mundo, sobre temáticas contemporâneas. Referenciamos o sentido identitário e relacional do museu como um lugar (Augé, 1994).

educador o mérito de propiciar e impulsionar a realização da experiência artística aos educandos, mais que isso, de envolvê-los no processo de construção de um ser humano crítico e capacitado para lidar com as visualidades que o rodeiam e envolver-se nas discussões sociais contemporâneas com uma maior condição de participação e posicionamento. Além da possibilidade de um engajamento social mais efetivo por meio dos conhecimentos compartilhados e acumulados nas experiências vivenciadas.

#### **4.3. A Educação para Arte e a compreensão da sociedade visual**

São vários os autores que salientam a importância da educação para arte na formação do indivíduo (Platão, s/d; Schiller, 1993; Read, [1943]2010; Dewey, 2010), para citar alguns. O poder da música, a beleza da dança, o encantamento que uma obra literária nos traz, a contemplação das produções artísticas plásticas e audiovisuais. A educação para arte é uma maneira de contribuir para que crianças e jovens possam compreender, refletir e atuar criticamente perante uma sociedade dominada pelas imagens. A educação para arte desponta, nesse contexto, como o caminho para uma tal emancipação do indivíduo, quiçá o único, como refere Paglia (2014).

O único caminho para a liberdade é a educação de si mesmo para a arte. Para qualquer civilização avançada, a arte não é um luxo — é uma necessidade, sem a qual a inteligência criativa definha e morre. (Paglia, 2014, p. xix)

O ensino da arte desperta, ainda, a semente da investigação, da criação e do sentir. O ensino da arte é fundamental para a condição ver e compreender a linguagem dominante das imagens contemporâneas é ainda fundamental para que se possa superar a observação ingênua e atuar como espectadores emancipados (Rancière, 2010, pp. 34-35), capazes de ler as manifestações artísticas e traduzi-las em uma “nova aventura intelectual” em conjunto com outros espectadores e assim elaborarem “sua própria tradução para se apropriarem da “história” e dela fazerem a sua própria história”. Porque “uma comunidade emancipada é uma comunidade de contadores e tradutores”, de *performers* e tradutores.

O ensino da arte ainda que presente no currículo escolar de Portugal e do Brasil, nem sempre é bem visto ou bem compreendido como área do conhecimento, com conteúdo histórico e técnico. A educação para arte é muitas vezes mal interpretada, por vezes como uma disciplina

de elite e noutras como uma distração para os educandos ‘brincarem’ por meio de práticas motoras como colorir, recortar e colar. É provável que essa desvalorização do conhecimento artístico advenha de uma ausência dessa formação em artes, da oportunidade de vivenciar a experiência artística e a partir dela gerar novos conhecimentos. Porque a arte como disciplina e área do conhecimento, deve estar acessível a crianças e jovens em idade escolar, assim como as demais disciplinas. Portanto a escola e os educadores são os principais elementos desta equação: ensino da arte – estudantes capacitados – leitura crítica de nossa sociedade visual. A escola é o elemento fomentador e responsável pela difusão do conhecimento, local principal onde inicia-se a leitura formal do mundo e das tantas gramáticas necessárias, alfabéticas, numéricas e icônicas. O educador é o elemento impulsionador, responsável pela mediação e tradução desse mundo. Essa seria a condição ideal para crianças e jovens educandos formarem seu léxico inicial e desenvolverem a sua capacidade investigativa para serem articuladores atuantes em seu meio.

A importância do ensino da arte começou a ter maior ênfase a partir dos anos de 1930, com as publicações de John Dewey e Herbert Read sobre arte e educação, retomando as ideias de Schiller (século XVIII) sobre a importância da apreciação do belo na formação do indivíduo. Sob a influência do modernismo de Dewey, começam a desenvolver-se métodos de ensino da arte, o Critical Studies, na Inglaterra e o Disciplined Based Art Education (DBAE), modelo norte-americano de estudo da arte através das disciplinas de estética, história e crítica, partindo para o ‘fazer artístico’. Nos anos de 1980-90, no Brasil, Ana Mae Barbosa, sob a influência de Dewey e de Paulo Freire, de quem foi aluna, desenvolve um modelo que chama de Abordagem Triangular (Barbosa, [1991] 2012), baseada não em disciplinas mas em ações: fazer, ler e contextualizar. O ensino da arte estaria ligado com a contextualização histórico social da obra e do artista que a produziamas também faz uma aproximação com a realidade de quem a lê, desenvolvendo a capacidade crítica do espectador e ainda destaca a importância do fazer artístico para uma melhor compreensão do que seja arte. Embora apresentadas numa proposta, as três ações não possuem uma ordem de atuação nem hierarquia de uma sobre as outras. As ações serão definidas de acordo com a conveniência e proposição de educador e educando, importando o envolvimento e maior compreensão do objeto artístico e estético.

Outros teóricos como Edmund Feldman (1993), Robert Ott (1989), Michael Parsons (1992) e Abigail Housen (1992), desenvolveram metodologias de leitura de obras de arte ou leitura de imagens que consideram algumas etapas para uma devida leitura e compreensão destas. As metodologias, variáveis em determinados aspectos, valorizam a contextualização da obra e artista e o estudo dos critérios plástico-formais do objeto artístico. Alguns preocupam-se com a escolha da obra pelos educadores e educandos (Parsons), o momento de sensibilização ou aquecimento, (como visto em Ott) e o fazer artístico (Ott; Housen). O fato é que para uma leitura de obras artísticas o espectador passa por determinadas fases que compoem o processo de desenvolvimento estético. A formação de uma inteligência estética é, por isso mesmo um processo e passa por determinadas fases ou estágios. Esses estágios são progressivos e dizem respeito à soma dos aprendizados e incorporação de novas competências para a fruição ou leitura da obra. A consequente habilidade para realização de leituras visuais depende, ainda, da forma como as experiências artísticas são vivenciadas pelos espectadores, no caso escolar, crianças e jovens. Num primeiro contato com uma produção artística esses espectadores ingênuos farão uma leitura muito pessoal e afetiva, em encontros futuros eles passarão a perceber a obra em suas seus aspectos plásticos e melhor percebe-las do ponto de vista sócio e histórico. Importa referir que essa capacidade vai-se desenvolvendo à medida das experiências, as crianças e jovens vão tomando maior conhecimento e interesse pelas temáticas artísticas. Esse é um processo que deve ser iniciado na infância e que continua por toda vida.

A compreensão das questões plásticas, cor, forma e estrutura nos faz olhar e melhor perceber as produções plásticas; o estudo das performances, a dança, o teatro, a música, nos possibilitam uma melhor atuação diante do palco em que nos encontramos e até a condição bailarmos com maestria e melhor apreciarmos um *ballet*, ópera ou as performances do *funk* e do *rap*, entre outras tantas. A beleza da poesia é capaz de nos fazer viajar sem sairmos do lugar e as boas leituras nos capacitam para uma melhor forma de nos fazermos apresentar neste mundo. Como refere Freire (1994, p. 106) “a afirmação segundo a qual a preocupação com o momento estético da linguagem não pode afligir o cientista, mas ao artista, é falsa. Escrever bonito é dever de quem escreve, não importa o quê, nem sobre o quê”. Quanto ao conhecimento das linguagens plásticas e visuais, como refere Méndez (1991, p. 22), este torna-se imprescindível para que crianças e jovens possam ler e compreender esse universo visual em que vivem e que com ele possam “estabelecer critérios estéticos e dispor de uma atitude crítico

seletiva” diante de uma cultura dominante. Viadel (1991), ressalta três questões importantes sobre o ensino da arte: a primeira diz respeito aos benefícios das diversas modalidades artísticas, pintura, escultura, etc, para o desenvolvimento do ser humano; a segunda é a contribuição ou a função social do ensino da arte para o progresso da comunidade e por fim os benefícios das atividades artísticas por si mesmas.

Também Hernández (1997, p. 51) nos fala sobre a importância do ensino da arte para uma melhor compreensão da cultura visual. O autor nos diz que o propósito do ensino da arte seria “favorecer a compreensão da cultura visual mediante a aprendizagem de estratégias de interpretação diante dos objetos (físicos ou mediáticos) que compõem a cultura visual”. O ensino da arte possibilita leituras múltiplas de mundo. Por meio do diálogo entre as linguagens e diversas formas de expressões artísticas, das clássicas às contemporâneas, se pode perceber, fruir e dar um novo sentido às visualidades que nos cercam e ainda criar uma nova relação com estas e com seu meio. Importa referir que o ensino da arte não assegura uma atuação ética, nem mesmo uma atuação social comprometida, ou simplesmente transforma o indivíduo num ser humano mais crítico, atuante e participativo. Entretanto, a compreensão das diversas linguagens artísticas possibilita uma outra forma de ver o mundo e de com ele conviver, permite ainda compreender e discutir acerca das diversas imagens que nos invadem cotidianamente e contribuir para a construção de uma sociedade que melhor represente as crenças e necessidades de seus indivíduos. As representações artísticas não informam diretamente sobre o nosso mundo como os textos históricos e sociológicos, porém junto com eles podem contribuir para a construção de um novo olhar social crítico, desde que sejam lidos e percebidos por seus espectadores. Para os tanto, esses espectadores precisam ser alfabetizado nas necessárias linguagens.

Uma educação artística para compreensão da cultura visual (Hernández, 1997, p. 52) diz respeito ao ato de apresentar as diversas formas de representação visual, de diversas culturas, e poder colocar os educandos frente às essas representações e fazê-los dialogar de forma crítica com elas, “ se trata de expor os estudantes não apenas ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às artes, mas também a sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades”. O autor refere ainda que o ensino da arte não deve ater-se apenas aos objetos considerados canônicos mas também à produção visual de nossa época e

de diversas culturas; assim como não se deve ater apenas àqueles que estão nos museus mas também ao que se produz nas ruas e o que se veicula na TV e nos meios digitais e ainda às produções de sala de aula, tanto artísticas como às diversas formas de apresentação de conteúdos por parte de professores e alunos. Trata-se de perceber a dimensão das manifestações imagéticas, como elas estão presentes em nossas vidas, estudar as manifestações do passado, do nosso passado e de culturas distintas das nossas e partir daí compreender como esse conhecimento traz um novo olhar sobre si mesmo e sobre as visualidades à sua volta.

Nesse contexto, o educador responsável pelo ensino da arte, também seria o impulsionador da experiência estética que deveria se desenvolver fora dos muros da escola, não como distração mas como matéria curricular. Referindo-nos aos museus e instituições culturais, consideramos que estes constituem espaços por excelência para a troca de conhecimentos e experiências artísticas. Eles possibilitam uma integração com a produção artística e cultural de uma época e têm a condição, pela ação de seus arte-educadores, de nos fazer dialogar, compreender e questionar, tendo em vista os conhecimentos também adquiridos em sala de aula. Assim a escola é o outro elemento de nossa equação: educador, escola e instituições culturais, que contribuem para o ensino das artes que vai resultar numa melhor compreensão de nossa sociedade visual. Ainda sobre a importância do ensino da arte Viadel (1991) refere a educação artística como utopia:

A educação artística, como qualquer outra tarefa educativa, pretende reunir o pleno desenvolvimento das capacidades e talentos de todo indivíduo, dando resposta, ao mesmo tempo, às demandas e necessidades sociais. Entendemos que não é possível falar de uma sociedade plenamente desenvolvida enquanto todos e cada um de seus membros não tenham desenvolvido todas as suas qualidades; e que o inverso, o pleno desenvolvimento de um indivíduo necessariamente redundará em benefício social. (...) Esta utopia é quase consubstancial a qualquer teoria educativa e, portanto, também às grandes teorias da educação artística. Nenhum autor pode subtrair-se à fascinação de fazer coincidir os grandes desejos individuais com as aspirações sociais. (1991, pp. 139-140)

Também nós, intelectuais e educadores de uma forma geral, não podemos nos furtar à responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de investigação visual, de contribuir para a formação de indivíduos mais habilitados a verem o mundo das imagens de forma crítica e reflexiva, de contribuir para um projeto de futuro para essas crianças e jovens, espectadores ingênuos do agora, sob pena de ter-se uma geração de “analfabetos visuais”



(Méndez, 1991, p. 22). Para que eles possa de forma consciente escolherem a contemplação de obras artísticas como momento de prazer, também. Porque nem só de pão há de viver o homem, há de haver um lugar para a poesia, sempre, sob pena de sermos uma sociedade de autômatos digitais entorpecidos pelo soma<sup>186</sup>.

---

<sup>186</sup> Cf(Huxley, [1932]1974).



## 5. A LITERACIA VISUAL E O EDUCADOR COMO ÍNTERPRETE

Nos capítulos anteriores contextualizamos a nossa sociedade contemporânea e a preponderância da imagem, em especial a imagem que emana dos ecrãs de nosso planeta. Identificamos como uma característica marcante a capacidade polissêmica da imagem, a despeito de não ser uma exclusividade, posto que a palavra também a tem. Dada essa possibilidade maior da imagem e compreendendo-a como um texto visual, para o qual correspondem muitos sentidos e significados (Joly, 2005, p. 110), percebemos que ambas necessitam estar devidamente contextualizadas para serem interpretadas da forma correta. A imagem entendida como uma linguagem, em seus aspectos semiológicos e culturais, é uma via de expressão e comunicação, de emancipação e dominação e, como tal, precisa ser devidamente decifrada por meio de um processo de letramento ou literacia visual.

Quando Debray (1993, p. 102) nos falava do momento da viragem da linguagem, do domínio gráfico europeu para o videográfico norte-americano, já nos chamava a atenção para a difusão de uma linguagem universal: o dicionário único para linguagem escrita da grafosfera eurocêntrica e o espelho único do “cinema do Império”, ou seja, a dominação imagética e ideológica da videosfera. Esse predomínio de uma linguagem ideológica dominante era considerado por Paulo Freire como uma “tática de dominação” (1970, p. 150), estratégias de ‘invasão cultural’ (antidialógica) por meio das quais se franqueava a imposição de uma cultura dominante. A linguagem imagética da videosfera contém em si própria uma grande força, visto que a ideia contida numa imagem e suas possibilidades de uso, ultrapassam os limites de uma mensagem textual como difusora de uma ideologia e mesmo um modo de vida centrado no consumo. Dessa forma é preciso estar-se atento para o imperativo de um letramento visual que possibilite a necessária compreensão dos signos predominantes e o devido posicionamento emancipado perante a sociedade em que nos encontramos.

A literacia visual, compreendida como um conceito mais abrangente do ponto de vista sócio-cultural, viabiliza a compreensão dos signos de nosso cotidiano — dos mais simples aos mais complexos, como as obras de arte da contemporaneidade. Ler uma imagem e compreender as mensagens que ela transmite, é sair da inércia que paralisa o indivíduo contemporâneo e partir para uma atuação protagonista diante desta sociedade. Como dito por

Rizzo (2011), o visual e audiovisual convergem para uma compreensão das produções artísticas e de suas dimensões sociais, políticas, econômicas e de difusão cultural. Portanto, não somente o campo das imagens, deve ser alvo de estudo mas também os elementos que compõem esse campo devem ser compreendidos da forma mais completa possível, por meio da conciliação da imagem com o discurso. A interpretação não pode se restringir ao discurso ou à imagem, apenas, a interpretação vincula esses dois processos: o verbal e o visual. “Processos que vão mais além dos objetos, pois interpretar supõe relacionar a biografia de cada um com os artefactos visuais, com os objetos artísticos ou os produtos culturais com os quais se põem em relação”, como refere Hernández (1997, p. 51)

Nessa perspectiva, o cinema, a televisão e a internet, são exemplos de grandes veículos de transmissão da cultura visual e constituem-se como meios eficazes de difundir ideias e opiniões. Assim, a literacia visual torna-se fundamental, posto que os signos difundidos na comunicação de caráter visual não possuem um léxico rígido, variando conforme o contexto de geração e acolhimento das imagens em questão. A narrativa desencadeada por uma imagem é decodificada de acordo com a nossa experiência de vida e formação sócio-cultural. Via de regra, um indivíduo visualmente erudito, com formação e vivências artísticas, está mais apto que um outro indivíduo com uma menor bagagem cultural, portanto com um menor repertório das diversas formas de expressão, a elucidar um determinado arranjo visual.

Nesse contexto, a figura do educador como um intérprete, no sentido que Bauman ([1987] 2010) refere, traduz-se na figura do professor de artes visuais<sup>187</sup>, cujo contato diário com crianças e jovens em idade escolar fortalece o seu papel propulsor dessa necessária literacia, habilitando-os para a imperativa competência audiovisual. Em termos de literacia visual, é importante nos colocarmos diante da emergência das novas tecnologias e compreendermos que alfabetização visual também passa hoje por uma inclusão informática. A imagem tem atualmente a textura dos ecrãs (Martins) e é com estes que o espectador tem agora de interagir, para poder com sucesso apropriar-se da internet, dos dispositivos móveis e outras tecnologias digitais, quer no âmbito profissional quer no âmbito do lazer, agindo, dessa forma, com a criticidade que se espera de um sujeito contemporâneo. Para tanto é necessário estar atento ao que nos diz Rizzo (2011):

---

<sup>187</sup> Educador analisado na presente investigação, cujo foco direciona-se à formação de crianças e jovens em idade escolar.

(...) provocar a imersão do aluno-professor na cultura audiovisual, expandir-lhe o repertório ao promover seu contato com os diferentes gêneros, formatos e propostas estéticas da produção audiovisual contemporânea, incluindo sua presença em meios digitais e sua relação com a cibercultura, e levá-lo ao exercício sistemático da leitura crítica, desenvolvendo a capacidade de estabelecer conexões e de estimular seus alunos – diante não só de obras audiovisuais, mas de toda a representação do mundo que nos é oferecida pela produção cultural – a também o fazer. (Rizzo, 2011, pp. 146-147)

Como enfatiza Hernández (1997, p. 51) o objetivo do ensino das artes seria propiciar a compreensão da cultura visual “mediante a aprendizagem de estratégias de interpretação diante dos objetos (físicos ou mediáticos)” que a compõem. A educação artística diz respeito ao papel da escola e do educador na sociedade da imagem, da informação e do consumo, como forma de propiciar aos alunos habilidades e alternativas de leituras e compreensão das visualidades que os cercam e de poderem fazer escolhas conscientes em meio ao turbilhão de imagens cintilantes de seus cotidianos.

### **5.1. Leitura crítica de imagem ou como cigarros, guerra, AIDS e anorexia vendem estilo de vida e moda: por Douglas Kellner e Moisés Martins**

“a imagem exerce uma influência e possui uma força que excede em muito a informação objetiva que veicula”

Marc Augé<sup>188</sup>

Nesse tópico vamos abordar a questão da criticidade na leitura de imagens com exemplos de campanhas publicitárias analisadas Douglas Kellner (1995) e Moisés Martins (2013). A capacidade de ser crítico é uma questão a ser desenvolvida durante toda a nossa vida. Quanto à criticidade perante às imagens, vimos a relevância de uma formação artística e visual, para nos habilitarmos, da melhor forma, para o processo de interpretação das mensagens contidas nas imagens que nos rodeiam e que veiculam a ideia de uma certa forma de ser, vinculada a padrões hegemônicos e, por isso, dominantes em nosso planeta.

Essa capacidade de ver, ler e perceber os elementos visuais e audiovisuais nos torna capazes de melhor interpretá-los. Essa é a ideia defendida por Kellner (1995, pp. 105-107), quando menciona o termo “alfabetismo cultural”, para o novo momento em que vivíamos. Para uma nova fase, em contextos de contemporaneidade, uma nova forma de educar, ou uma

<sup>188</sup> /r/ Não-lugares: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade, Lisboa: Bertrand, 1994, p.38.

pedagogia 'pós-moderna'. Partindo do princípio da formação verbal, leitura e escrita, desenvolver-se uma leitura mediática crítica. Na sociedade em que vivemos, com a predominância da imagem, não se poderia manter uma pedagogia conservadora, voltada apenas para a leitura das palavras impressas mas, principalmente, uma pedagogia crítica e emancipadora, voltada para uma leitura global de um todo de imagens e mensagens que permeiam o nosso contemporâneo.

Moisés Martins (2011) apresenta uma forte preocupação com a 'diabolia' da imagem, em contraponto à 'simbolé' da palavra. Ou seja, a capacidade de dispersão e perturbação da imagem, contra a capacidade de unificação presente na palavra. Mais que uma preocupação é uma alerta dos tantos sintomas desse nosso mundo caótico, em crise e invadido por imagens autotéticas, sem redenção. Porém, por meio da palavra exercitamos o nosso poder de criticidade para reagirmos diante do fascínio das imagens digitais, tecnológicas, autonomizadas e reproduzidas, que, desagregadas das narrativas que as constituíram, multiplicam-se nas telas dos cinemas, TVs e outros tantos dispositivos tecnológicos. Para Kellner (1995, pp. 107-109) nós nos encontramos "imersos num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens" e que para termos uma ação crítica nesse cenário, faz-se necessário encontrar o nosso caminho nessa "floresta de símbolos"

Como refere Kellner (1995, pp. 109-111), as imagens estão presentes em nossas vidas desde que acordamos e vemos os noticiários matinais, até às últimas imagens dos filmes ou programas de entrevistas que nos embalam o anteceder do sono. Para o desenvolvimento dessa capacidade de leitura crítica, é preciso aprender a contemplar, decodificar e interpretar as imagens, analisando "tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam", tendo em vista que, numa sociedade do consumo, as imagens estão associadas às ideologias dominantes, daí o imperativo de serem lidas criticamente. Como exercício dessa leitura e dessas tais competências, o autor nos apresenta o caso dos anúncios da publicidade dos cigarros *Marlboro* (ilustração 56) e *Virginia Slims* (ilustração 57), nos anos de 1970 a 1980, como possibilidades de uma invasão de imagens que, em seu contraditório e no apelo imagético, nos vendem uma qualidade, um valor 'inexistente' em um produto danoso.



Ilustração 56: Anúncios de cigarros Marlboro, 1975, 1976 e 1977 - Brasil



Ilustração 57: Anúncios de cigarros Virginia Slims, 1972, 1976 e 1980

Como se pode verificar, as imagens acima nos fazem perceber como a publicidade e o discurso da ideologia da classe dominante, ‘pervertem’ o sentido das coisas, sendo capazes de realizar associações bucólicas ou de prosperidade a um produto que, comprovadamente traz danos à saúde de quem consome e de quem está ao redor — os chamados fumantes passivos. Dois casos distintos, exemplos de práticas exitosas de uma publicidade que vende um modo de ser associado ao consumo de um produto que é destrutivo e que ainda sofre, por parte dos órgãos de defesa da saúde, sérias e contundentes críticas.

Também Martins (2013) faz uma leitura crítica das imagens da publicidade, em torno do tema da morte, nesse contemporâneo de um imediatismo noticioso e sem síntese redentora. Imagens de dor e sofrimento, apelo mediático em torno de uma morte anunciada, na publicidade da *Benetton* e da *Nolita*, dos anos de 1990 e 2000. Martins analisa à luz da instantaneidade das imagens, de que forma a dor e o sofrimento do outro poderiam ser pensados como uma possibilidade de ‘vender’ vestuário? Seria disso que tratavam os anúncios publicitários em questão?



Ilustração 58: Anúncios da Benetton: *Realidade*<sup>189</sup>, 1992 e *Soldado Conhecido*<sup>190</sup>, 1994.



Ilustração 59: Anúncios Nolita<sup>191</sup>, 2007

As imagens acima parecem dizer o contrário daquilo que vendem pois nos trazem imagens de enfermidades, dor, sofrimento e morte em empresas que vendem moda, beleza e estilo. A ousadia de criticar a anorexia, muito presente na vida das modelos de passarela, para vender uma alternativa de moda e beleza inexistentes na imagem da modelo anoréxica. Ou mesmo de nos mostrar a dor da morte real como forma também nos alertar para os sofrimentos desta vida. As marcas estudadas tiveram a ousadia em nos apresentar questões graves e de não se eximirem em expor os incômodos de uma sociedade do risco e do caos.

Também os indivíduos desse contemporâneo necessitam realizar uma leitura contemporânea dessas imagens. Para tanto, faz-se necessário a consolidação de uma nova forma de ver e perceber que enxergue a cultura de massas como reflexo de uma cultura dominante, cuja análise crítica torna-se imprescindível. É necessária uma tal alfabetização cultural que proporcione competências para esse indivíduo. É necessário compreender a relevância de uma literacia que possa reverter o estado de anestesia em que se encontra grande parte da sociedade diante de sua própria cultura e propiciar o esbatimento das barreiras entre cultura popular e cultura de massas, propiciando uma aproximação desses indivíduos com a

<sup>189</sup> A imagem apresenta David Kirby, 32 anos, cercado pela família no instante seguinte à sua morte.

<sup>190</sup> A imagem apresenta uniforme de soldado Bósnio morto em combate.

<sup>191</sup> A imagem apresenta a modelo francesa Isabelle Caro, de 31 Kg.



produção artística. Não perceber a arte como antípodas de uma chamada cultura popular, mas como parte dessa produção cultural contemporânea.

Estudar a cultura popular criticamente pode ensinar os/as estudantes a resistir à imposição de certas atividades (fumo, drogas, competição agressiva, etc.), de papéis e modelos de gênero e de comportamento sexista e racista, ao mostrar que essas atividades e modelos não são naturais, não são benéficos, não são nem mesmo evidentemente bons (Kellner, 1995, p. 127).

Estudar a cultura artística, é dotar essas crianças e jovens de competências para ler as questões que se apresentam nesse campo da cultura mais erudita, compreender as imagens, objetos e símbolos que ali se apresentam, poder fazer uma leitura contextualizada do que veem e, muito especialmente, para além de ler as representações e críticas sociais presentes naquelas manifestações, saber-se capaz de também o fazer. Entender que as manifestações artísticas são, também, uma forma de apresentar crítica e resistência à cultura de massas e massificante. Que uma representação artística é, em si mesma, um ato político, assim como o é o ato de educar.

## **5.2. O Educador como Intérprete**

Estar no contemporâneo é viver, como já vimos, aos sobressaltos, invadidos e ‘escravizados’ pela poderosa imagem. Falamos de imagens tecnológicas e das imagens artísticas e da publicidade, que se espalham pelos ecrãs do planeta afora. Esta sociedade espetacularizada e congelada, da qual Debord ([1967] 2008) denunciava a alienação do indivíduo como espectador, pode encontrar no espetáculo também uma forma de enfrentamento, por meio de sua emancipação. Vimos que a possibilidade de resistência perante o contemporâneo caótico e trágico encontra-se no próprio indivíduo que, ao emancipar-se como sujeito crítico e reflexivo, pode tornar-se intérprete de mundos e apontar, quiçá, para as estrelas num desvio sinuoso dos ecrãs globais, buscando receber aquela luz do contemporâneo que também nos persegue.

Assim, trespassados de luz em meio às sombras, apresentamos as palavras de Zygmunt Bauman, Henry A. Giroux, Paulo Freire e Jacques Rancière sobre educador como sujeito crítico, emancipado e intérprete de mundos. Os autores aqui indicados contribuem em muito, para o entendimento do indivíduo enquanto protagonista em nosso contemporâneo.

### 5.2.1. O INTELLECTUAL NA CONTEMPORANEIDADE: A VISÃO DE ZYGMUNT BAUMAN

No final dos anos de 1980, Zygmunt Bauman ([1987] 2010), pela introdução da fluidez como característica do contemporâneo, faz publicar na Inglaterra um longo ensaio sobre o papel dos intelectuais da modernidade até os nossos tempos líquidos<sup>192</sup>. O autor discorre sobre a mudança, melhor dizendo, a evolução ou ainda, a adaptação do papel do intelectual em tempos de fluidez, ambivalência, precariedade, instabilidade e vulnerabilidade que caracterizam a nossa condição de vida contemporânea (Bauman, 2001). Para a contingência e as incertezas, havemos de encarar de frente as suas consequências.

Em seu estudo, Bauman nos fala de como o intelectual, na modernidade, correspondia ao indivíduo que, consciente de seu conhecimento superior ao da maioria da população comum, se fazia representar por força de uma autoridade que lhe era concedida por uma elite governante que também se beneficiava desse sujeito. O intelectual na modernidade tinha um papel legislador e correspondia a um grupo de pessoas que entendiam ser sua responsabilidade ‘moral’ influenciar, por meio de seus conhecimentos, “as mentalidades da nação e moldar as ações de seus líderes políticos” (Bauman, [1987] 2010, p. 15).

Com as mudanças decorrentes da passagem, da travessia que ainda enfrentamos, da modernidade para a contemporaneidade, os intelectuais viram-se ‘depostos’ de seus cargos utilitários e tiveram de atualizar-se em relação às expectativas da sociedade. Para tanto foi preciso uma nova estratégia de atuação para esse intelectual intérprete.

Consiste em traduzir afirmações feitas dentro de um sistema, de forma a que as mesmas sejam compreendidas num sistema fundamentado em outra tradição. Para este fim, promove a necessidade de penetrar no sistema estrangeiro de conhecimento e a necessidade de manter o delicado equilíbrio entre as duas tradições que interagem, para que a mensagem não saia distorcida e possa ser compreendida (Bauman, [1987] 2010, p. 20).

O intérprete é o responsável, nesse período de transição, desde meados do século XX ao momento em que nos encontramos, por fazer uma nova leitura de mundo, adaptada ao contexto em que se encontra em sua comunidade e, a partir desta, dialogar com outras comunidades. Antes o intelectual legislador agia em função de uma ordem social direcionada ao

---

<sup>192</sup> Esta obra foi publicada originalmente na Inglaterra, em 1987, porém só teve uma tradução para a língua portuguesa duas décadas depois, em 2010, publicada pela Zahar Editora, Rio de Janeiro - Brasil. Tal fato fez com que o autor elaborasse um prefácio especial à edição brasileira, dado ao fato de que àquela época ainda utilizava o termo pós-modernidade, o que já não condizia com a sua visão de então.

trabalho. Atualmente nos deparamos com uma contemporaneidade de várias comunidades e tradições diversas. Assim, cabe a esses intelectuais o papel de traduzir essas tradições culturais, entendendo essa comunicação como um dos grandes problemas de nosso tempo ([1987] 2010, p. 196).

Trazendo esse entendimento para a questão da educação, num mundo líquido-moderno visualizamos o nosso educador-intérprete. E como em nossa sociedade a ideia de educação está fortemente associada à questão da escolarização, podemos entender que essa escola contemporânea necessita de um professor como intérprete e mediador da multiplicidade de valores e conhecimentos em um contexto de globalização que favorece, por paradoxal que seja, as mais diversas individualidades. Com isto, faz-se necessário reaprender a lidar com essas diferenças, com o multiculturalismo e as expressões próprias de cada uma das 'tribos' atuais. Diante da adversidade do contemporâneo:

uma sociedade democrática (ou, como diria Cornelius Castoriadis, autônoma) não conhece substituto para a educação e a auto-educação como formas de influenciar a mudança de eventos que podem ser enquadrados em sua própria natureza, enquanto tal natureza não pode ser preservada por muito tempo sem uma "pedagogia crítica"<sup>193</sup> - quando a educação afia sua aresta crítica, "fazendo a sociedade se sentir culpada" e "agitando as coisas" por meio da perturbação das consciências. Os destinos da liberdade, da democracia que a torna possível, ao mesmo tempo em que é possibilitada por ela, e da educação que produz a insatisfação com o nível de liberdade e democracia até aqui atingido são inextricavelmente ligados e não podem ser separados um do outro. Pode-se ver essa conexão íntima como outra espécie de círculo vicioso - mas é nesse círculo, e só nele, que as esperanças humanas e as chances da humanidade se inserem (Bauman, 2007, p. 23).

Para suportar essas mudanças é preciso perceber o processo educativo como ação permanente e por toda a vida, a fim de que a humanidade possa perseguir com possibilidade de êxito e 'engenhosidade' seus objetivos existenciais. Essa tarefa exige do professor-intérprete o desenvolvimento de uma atuação dialógica, porque por meio do diálogo civilizado é que se poderá construir no espaço da escola, e fora dela, relações de respeito e entendimento entre tradições e culturas distintas, cada vez mais presentes em nosso cotidiano<sup>194</sup>.

<sup>193</sup> Nesse aspecto, o autor refere a obra educativa do norte-americano Henry A. Giroux e sua esperança na educação como processo transformativo.

<sup>194</sup> A esse propósito indicamos um filme que explora de forma singular o universo da multiculturalidade e as dificuldades de um professor em uma escola pública francesa: *Entre les Murs*, Laurent Cantet, França, 2008 (Título em Portugal: A Turma / no Brasil: Entre os Muros da Escola).

### 5.2.2. O PROFESSOR COMO INTELECTUAL TRANSFORMATIVO: A BANDEIRA DE HENRY GIROUX

Um dos mais reconhecidos nomes quando se fala em pedagogia crítica, Henry A. Giroux, educador norte-americano e canadiano, desenvolveu uma leitura crítica sobre a forma como o processo de educação se desenvolve na escola e de como o professor é, na maioria das vezes, desconsiderado como protagonista nesse cenário. O autor nos coloca que são considerados como intelectuais os ‘pensadores’ da educação que em seus gabinetes elaboram os conteúdos pedagógicos que devem ser repassados pelos professores, meramente coadjuvantes nesse processo, ou menos ainda, instrumentos de repasse de um conhecimento que foi gerado ao largo do lugar onde o processo educacional se desenrola, a escola, e longe de quem deveria dialogar com tal processo, os alunos.

Atualmente se defendem as escolas, na linguagem política, como instituições que proporcionam as condições ideológicas e materiais necessárias para educar os cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e do valor civil, e ambas essas coisas constituem a base para nos comportarmos como cidadãos ativos numa sociedade democrática (Giroux, 1990, p. 35).

Giroux considera que os professores precisam atuar de forma diferente em seus ambientes escolares, a fim de que se processe uma tal transformação da natureza do seu trabalho. O professor precisa se posicionar de forma crítica sobre a natureza intelectual e transformativa do encargo de ser professor e, atuando em conjunto com seus pares, criar a condição ideal para investigação e colaboração na elaboração de currículos que possibilitem a formação de crianças e jovens críticos, melhor aparelhados para atuarem na sociedade contemporânea. Esse ‘novo’ profissional em seu ‘novo’ ambiente deve atuar por meio da reflexão e ação, a fim de promover uma melhor formação de crianças e jovens. O professor como intelectual deve incentivar o desenvolvimento de habilidades necessárias ao enfrentamento das condições de risco e crise presentes, por meio dos conhecimentos necessários para que eles se convertam em “atores críticos”. Nas palavras de Giroux (1990, p. 36), o professor deve potencializar os alunos, para que eles possam “interpretar criticamente o mundo, e se for necessário, mudá-lo”.

Os intelectuais transformativos devem pronunciar-se contra injustiças dentro e fora das escolas. Devem esforçar-se por criar condições que proporcionem aos estudantes a oportunidade de se converterem em cidadãos com conhecimento e valor adequados para lutar, com o objetivo que a desesperança seja pouco convincente e a esperança seja algo

prático. Comportar-se de outro modo equivaleria a negar aos educadores sociais a oportunidade de assumir o papel de intelectuais transformativos. (Giroux, 1990, p. 178)

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores reconheçam que podem promover tais mudanças. Dessa maneira, eles devem manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as necessárias condições para que os alunos tenham a oportunidade de tornarem-se cidadãos críticos, que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

Nesse sentido, o autor defende que o papel do ensino deve ser o de formar jovens intelectuais que atuem no sentido da criação de uma sociedade livre e democrática. Já a função do intelectual será relacionar o objetivo do trabalho dos professores com os princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade com essas características. Para tanto, cabe aos professores educarem seus alunos para serem cidadãos ativos e críticos. Assim, os professores tornar-se-ão os intelectuais transformativos para o contemporâneo.

### 5.2.3. O PROFESSOR COMO SUJEITO CRÍTICO E REFLEXIVO: A LIÇÃO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire destacou-se no cenário político internacional como educador combatente, tendo atuado no desenvolvimento de novos textos e ideias sobre o processo de alfabetização, com vista à libertação do indivíduo oprimido e subjugado. Freire (2001) fala sobre a educação como um caminho para o processo de formação de cidadania, compreendendo educação e cidadania como processos construtivos para os quais a alfabetização seria um primeiro passo. Para o autor cidadania é um valor a ser forjado no homem pelo próprio homem, através do conhecimento para formação de uma consciência crítica e, ao tornar-se sujeito crítico e histórico, o cidadão estará apto a 're'-inserir-se social e economicamente. A educação é, portanto, a mais poderosa ferramenta para incentivar a formação da consciência cultural de cada cidadão.

Entretanto, como destaca Freire (2001, p. 58) “ler e escrever não são suficientes” para formar cidadãos críticos, mas através da alfabetização são adquiridos conhecimentos que não se podem furtar aos indivíduos, como forma de garantir-lhes condição para a sua inserção na

sociedade contemporânea. Essa alfabetização confere as ferramentas para que o sujeito possa enxergar os mundos que o rodeiam sob diversas perspectivas, possibilitando estabelecer a ligação entre o que foi aprendido e o seu ambiente. Dessa forma, dá-se a decodificação de mundos permitindo vê-los como se estivesse de fora, enriquecendo a noção sobre ele.

Em seu texto *O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe*, Freire (1991) narra uma cena que comove e emociona — uma recordação de uma das reuniões dos chamados *Círculos de Cultura* <sup>195</sup> de São Tomé e Príncipe — e que, do ponto de vista comunicacional, leva-nos a repensar a questão dos significados da imagem para o receptor.

Visitávamos um Círculo numa pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Tinha-se como palavra geradora a palavra *bonito*, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”.

Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tomavam distância” do seu mundo e o reconheciam. Em certo sentido, era como se estivessem “emergindo” do seu mundo, “saindo” dele, para melhor conhecê-lo. No Círculo de Cultura, naquela tarde, estavam tendo uma experiência diferente: “rompiam” a sua “intimidade” estreita com Monte Mário e punham-se diante do pequeno mundo de sua quotidianidade como sujeitos observadores”. (Freire, 1991, pp. 43-44)

No que se refere ao processo de significação cultural, Freire (1987) aborda o modo como a leitura do cotidiano, do universo ao redor de nós, antepõe-se à leitura da palavra, sendo que todo o ato de ler tem como base a experiência de vida do leitor. Ler a palavra *bonito*, sem dúvida, teve um outro gosto e uma satisfação após o entendimento do mundo do qual faziam parte. Visto da perspectiva da pintura do outro e visto de cima por eles próprios, o lugar, a comunidade, o ofício de pescador e o conhecido peixe *bonito*, tornarem-se parte do todo. De tão envolvidos que estavam em suas lidas cotidianas, não lhes era possível ver e perceber seus

<sup>195</sup> No conceito Freireano de educação de adultos, os *Círculos de Cultura* eram espaços que substituíam as ‘escolas passivas’, ao invés de professores ‘doadores do conhecimento’, os coordenadores de debates, no lugar do ‘discurso’ o diálogo, no lugar de ‘alunos passivos’, os participantes do debate. Ver (Freire P. , 1976, p. 103). Para Freire, “Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo” (Freire P. , 1994, p. 155).

mundos para além do limite de suas visões. Essa visão de Freire diz respeito à condição do sujeito nesse mundo.

(...)era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. (Freire P. , 1976, p. 104)

Assim, a alfabetização, como vista por Freire implica olhar a sociedade como um todo percebendo as diversas possibilidades existentes. Assim a lição de Paulo Freire nos diz que é preciso perceber a educação como um processo criativo e dialógico, não de reprodução de saberes mas de criação de novos saberes a partir do entendimento dos mundos que nos cercam. A educação, dessa forma, é um processo emancipador e capaz de desenvolver sujeitos críticos e reflexivos.

#### 5.2.4. DO MESTRE IGNORANTE AO ESPECTADOR EMANCIPADO: A PERSPECTIVA DE JACQUES RANCIÈRE

“é preciso ensinar-vos que não tenho nada a ensinar-vos”

No final dos anos de 1980, o filósofo francês Jacques Rancière ([1987]2010), publicava o ensaio *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, obra em que refletia sobre a “aventura intelectual” de Joseph Jacotot, professor na Universidade de Lovain no início do séc. XIX. Este modesto professor, que desconhecia a língua holandesa, confrontou-se com o desafio de ensinar literatura francesa aos seus estudantes, que tampouco conheciam o idioma francês. Jacques Rancière explicita que a tática de Jacotot foi fazer chegar uma versão bilingue de *Telêmaco*, que tinha sido recentemente publicada, pedindo-lhes, através de um intérprete, que procurassem aprender o texto em francês, com o auxílio da tradução em holandês: quando finalmente concluíram a leitura, Jacotot pediu-lhes que escrevessem em francês, contando o que pensavam a propósito daquilo que tinham lido. A experiência ultrapassa largamente as suas expectativas: Jacotot pensava ir encontrar nas composições dos estudantes um balbuciar impotente, mas os estudantes surpreenderam-no com uma complexa articulação de argumentos, semelhante à que qualquer escritor francês poderia ter redigido, e que ia

melhorando à medida que avançavam no livro. Esta experiência pedagógica proporcionada pelo acaso foi uma espécie de revelação para o mestre Jacotot, que passou a defender um entendimento da educação que recusava o velho paradigma de um mestre sábio e embrutecedor que explica, e incorporava o novo modelo de um *mestre ignorante* e *emancipador* que incita:

A experiência pareceu suficiente a Jacotot para esclarecê-lo: pode-se *ensinar o que ignora*, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar a sua própria inteligência (...) Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obrigar a atualizar a sua capacidade: círculo da *potência* homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método (Rancière, 2010, p. 34).

Esta ideia do “mestre ignorante” mostra-se completamente adequada para definir o nosso educador-intérprete, que precisa estar preparado para o *não saber* que é contemporâneo. Tendo em vista que o contemporâneo é caracterizado pelo transitório, pelo efêmero, pelo contingente, pelo sentimento de crise que nos faz sentir em um estado permanente de *despreparados*, o que é precipitado pela acelerada evolução dos média e o rápido progresso das tecnologias de comunicação e informação, e também agravado pelas rupturas e constantes *revoluções* no mundo da arte que apresentamos no capítulo anterior, o educador-intérprete, figura central do nosso estudo, vê-se permanentemente diante do imperativo de *ensinar isso que ele próprio ignora, isso que (ainda) não sabe*. Motivar a sua audiência, crianças e jovens, a aventurar-se no labirinto das manifestações da arte contemporânea; a ligar aquilo que veem e leem àquilo que viram e leram, imaginaram, sentiram ou experienciaram; a promover a sua capacidade de interpretar e relacionar o caos das imagens contíguas e dos discursos mediáticos diários com aquilo que está nos museus e noutras instituições culturais – eis uma das principais missões do nosso educador-intérprete, que já não apresenta o domínio absoluto de um saber diante de um aprendiz ignorante e dominado.

Em 2008, Jacques Rancière dedicou um segundo ensaio a esta teoria excêntrica do pedagogo Joseph Jacotot, segundo a qual “um ignorante poderia ensinar a um outro ignorante isso que ele próprio não sabia”, mas tendo, desta vez, aplicado a ideia de “emancipação intelectual” à questão do espectador da arte: assim era publicado a sua obra *O espectador emancipado*. Este ensaio faz assim a ligação entre a figura do *mestre emancipador* e o processo



de recepção da arte, o que se ajusta em cheio aos nossos objetivos neste estudo. Com efeito, nesta incursão, Jacques Rancière parte do pressuposto da “igualdade de inteligências”<sup>196</sup> (Rancière, 2010, p. 7) para comparar o espectador ao mestre e ao aluno, e para relacionar o momento da emancipação ao momento em que deixamos de opor dicotomicamente o “olhar” ao “agir”, o “ver” e o “fazer”, dualidade que estaria na origem de todas as dinâmicas de dominação e de sujeição. Assim, segundo Jacques Rancière, o espectador age, através do seu trabalho de observação, comparação e interpretação de imagens:

O espectador também age como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cênicos e noutro género de lugares. Compõe o seu próprio poema com elementos do poema que tem à sua frente. Uma espectadora participa na *performance* refazendo-a à sua maneira, por exemplo, afastando-se da energia vital que esta supostamente deve transmitir para dela fazer uma pura imagem e associar essa imagem a uma história que leu ou que sonhou, que viveu ou que inventou. Deste modo, ele e ela são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes activos do espetáculo que lhes é proposto (Rancière, 2010, pp. 22-23).

Para Rancière, o poder do espectador emancipado é um poder de interpretação, ou noutras palavras, uma capacidade de tradução, que o faz ligar aquilo que ouve, vê, lê, sente, à sua própria e singular “aventura intelectual”.

### 5.3. O caminho do diálogo: considerações

Ao falarmos da importância da literacia visual e do papel do intelectual como intérprete, partimos de um entendimento de mundo plural que, a despeito do processo de globalização, possibilita a difusão das várias identidades singulares, ou ainda, das várias tribos dessa aldeia global. Nessa perspectiva de mundo as relações sociais desenrolam-se por meio da comunicação entre os homens, mediatizados pelas imagens do mundo. As imagens que nos vendem as suas ideias de mundo mas também as suas singularidades, como no caso das imagens da arte. Como refere Joly (1999), iniciamos por perceber o mundo que nos cerca e depois passamos a nomeá-lo e escrevê-lo e vice-versa. Para tanto faz-se essencial a literacia visual. Estudar as imagens, percebê-las em seus sentidos e possibilidades, identificar as suas mensagens e dialogar para e por meio delas: esse é o papel do educador-intérprete. Nesse

---

<sup>196</sup> O respeito ao saber do outro, como pregava Paulo Freire em sua *Pedagogia do oprimido* (Freire P. , 1970)

cenário, os intérpretes assumem uma maior responsabilidade para com a sociedade, que para além de ser uma sociedade do consumo é, também, uma sociedade da ‘comunicação e interpretação’.

O ensaio de Bauman ([1987] 2010, p. 197) sobre o papel dos intelectuais na contemporaneidade, nos chama à responsabilidade como cientistas sociais e educadores, para o compromisso de sermos intérpretes desses mundos, de realizarmos essa mediação entre as imagens e as palavras, o visto e o percebido, por meio de uma “conversação civilizada” entre as comunidades, entre as diversas individualidades e culturas e suas representações. Como refere Freire (1975, p. 66), essa comunicação entre sujeito e objeto se dá através dos “signos linguísticos”, o que caracteriza o nosso mundo com “um mundo de comunicação”, no qual o diálogo é uma necessária ferramenta para o entendimento entre as tribos.

(...) para o qual os intelectuais, graças às suas habilidades discursivas, estão mais bem preparados. Falar com as pessoas em vez de brigar com elas; entendê-las em vez de repudiá-las ou aniquilá-las como mutantes; incrementar sua própria tradição, bebendo com liberdade na experiência de outros grupos, em vez de excluí-los do comércio de ideias. É isso que a tradição própria dos intelectuais, constituída pelas discussões em curso, prepara as pessoas para fazerem bem. A arte da conversação civilizada é algo de que o mundo pluralista necessita com premência. Ele só pode negligenciar essa arte às suas expensas. *Conversar ou sucumbir*<sup>197</sup>. (Bauman, [1987] 2010, p. 197)

Então o nosso intelectual, dotado dessa habilidade histórica, desenvolve cada vez mais o seu papel de comunicar, não de traduzir ou equacionar as ‘verdades’ de cada comunidade, mas como forma de apresentar cada verdade e fazer essa interligação em nosso mundo globalizado. Se tratarmos as verdades como as potencialidades, ou, ainda, as visões do mundo de cada um, nos aproximamos da visão de mundo de Freire em que os diferentes saberes, quando associados, dão espaço para a construção do conhecimento, num processo de ensino-aprendizagem, por meio do diálogo. Para viabilizar-se o encontro de saberes para construção de conhecimentos. Como refere Martins (2011, p. 39), é preciso “trazer a juízo o conceito de verdade” porque “um debate sobre a verdade não pode ser outra coisa que um debate sobre a natureza e o estatuto do nosso conhecimento”. Assim sendo, “não é possível debater o que quer que seja senão na linguagem e através dela”. Porque não há uma só verdade ou uma só forma

---

<sup>197</sup> Itálicos da autora.

de ver cada realidade, há a história de verdade de cada um: “Todo o discurso, mesmo o da ciência ou da filosofia, é apenas uma perspectiva, uma “Weltanschauung”. Nestas circunstâncias, a verdade apenas pode inscrever-se uma história da verdade”.

Essa condição de intelectual e intérprete e o compromisso para com as diversas realidade é uma responsabilidade da qual não nos podemos furtar, sob o risco de não haver um futuro para os nossos jovens, de não haver uma sociedade de futuro em que a palavra possa dizer da imagem e não apenas ser por ela representada. Afinal a imagem não é uma inimiga por natureza e deve ser por nós compreendida.

Simplesmente rejeitar a imagem, porque ela é manipulada pelos grupos hegemônicos, é abandonar os instrumentos e mecanismos da leitura crítica do mundo, é não enxergar que o adversário se apropriou de nossos instrumentos de luta e resistência, é capitular no presente, renunciando ao futuro enquanto possibilidade civilizatória. (Joly, 1999, p. 96)

Uma sociedade onde haja espaço para o humano, como necessário compromisso com o diálogo e a difusão do conhecimento.



## 6. PERCURSO METODOLÓGICO

“Caminhante, são teus rastros o caminho e nada mais;  
Caminhante não há caminho, o caminho se faz ao andar” (Machado A. , 1999)

As opções metodológicas adotadas nesta tese tiveram como objetivo compreender quem eram os professores participantes das ações educativas em arte contemporânea, bem como perceber qual a importância que eles atribuíam àquelas práticas, ao ensino da arte e à parceria entre a escola e as instituições culturais, especialmente os museus estudados, o Museu de Arte Contemporânea de Serralves e o Museu de Arte Moderna de São Paulo.

O presente estudo está inserido no campo dos Estudos Culturais, buscando apreender “a intersecção entre a estrutura social e a acção humana” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 61) que decorre da relação entre os educadores que participam de ações educativas nos serviços educativos dos museus de arte contemporânea.

Com vista a compreender como se desenvolviam essas práticas e a percepção dos seus atores sobre a sua importância, optamos por uma investigação científica de cariz qualitativo tendo como estratégia de ação o estudo de caso nos Museus de Arte Moderna de São Paulo, Brasil e de Arte Contemporânea de Serralves, no Porto, Portugal.

Como característica de uma investigação qualitativa, essa pesquisa não foi estabelecida com hipóteses rígidas a serem testadas mas com o vislumbre de novos conhecimentos e novas práticas. À medida que os dados foram sendo recolhidos e analisados os resultados foram nos (re)direcionando para novos caminhos.

Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos. (...) O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (Bogdan & Biklen, 2010, p. 50).

E dessa forma fomos construindo a nossa investigação ao mesmo tempo em que aprofundávamos o conhecimento sobre os educadores participantes das ações educativas. Assim esta pesquisa se foi consolidando, por meio das visitas aos espaços estudados; das vivências com os atores envolvidos, professores, artistas, monitores e outros presentes; das

conversas informais; da leitura dos relatórios dos projetos educativos; das entrevistas, dos questionários e das possibilidades de 'ouvir' os educadores e perceber o contexto das suas participações naqueles encontros de formação e de troca.

O presenciar e vivenciar esses momentos e saberes contribuiu de forma imprescindível para o construir desta tese, delimitada pelo conjunto das leituras essenciais à compreensão global do tema e seus mais importantes desdobramentos. Podemos referir a importância do estudo empírico para o conhecimento do ambiente das ações educativas nos museus, sem o qual as nossas leituras não seriam tão enriquecedoras. De forma recíproca a nossa pesquisa bibliográfica fez-se imprescindível na compreensão do tema e do cenário em que as práticas socioeducativas se desenvolveram.

### **6.1. A Escolha do tema**

O interesse pelo tema nos foi despertado há alguns anos, quando a investigadora esteve à frente da Coordenação de Ações Educativas<sup>198</sup> na Diretoria de Cultura da Fundação Joaquim Nabuco, sendo o ambiente das práticas educativas fator determinante para a escolha deste estudo. Foi durante aquele período que o olhar da investigadora, já presente, consolidou-se e se foi aguçando. Na intenção de desenvolver um estudo aprofundado da realidade dos professores que participam das práticas sócio-educativas desenvolvidas em museus de arte contemporânea, viemos aportar em terras lusitanas com o propósito de desenvolver estes estudos no âmbito do Doutorado em Estudos Culturais das Universidades do Minho e Aveiro.

Nosso vínculo com o Ministério da Educação sensibilizou-nos para olhar com atenção especial o professor, arte-educador, que participa desses momentos educativos. Esse ator é um multiplicador de ações e de conhecimentos e é, também o elo de ligação entre as atividades desenvolvidas nos espaços dos museus e instituições culturais e a escola. Em conjunto com a equipe educativa dos museus, dos monitores e dos artistas convidados, o professor compõe o cenário das práticas educativas desenvolvidas naqueles espaços, por meio de um processo

---

<sup>198</sup> A investigadora é servidora pública federal pertencente à carreira de Ciência e Tecnologia na Fundação Joaquim Nabuco/PE, órgão do Ministério da Educação do Brasil e coordenou as Ações Educativas da Diretoria de Cultura daquela instituição, sendo responsável por projetos educativos na área das artes contemporâneas, incluindo o cinema, o audiovisual e a videoarte, no período de 2006 a 2011 quando solicitou licença para a realização deste Doutorado.

dialógico. Processo este que se traduz em momentos de interação entre os educadores,<sup>199</sup> bem como de atualização de conhecimentos e de práticas educativas para utilização em sala de aula.

Naquele ambiente, a promoção do diálogo, da interação e da troca de conhecimentos e experiências é possibilitada por meio das vivências com a arte contemporânea desenvolvidas em um contexto de práticas educativas contemporâneas. É por meio dessas práticas e tendo a arte contemporânea como objeto, que o professor questiona e interage com a sociedade e com os fatos sociais, que se apropria de coisas, objetos e conceitos do cotidiano para discutir a sua realidade, numa relação dialógica de ensino-aprendizagem.

Tais ações para além de contribuírem nesse processo de interação entre educadores e de proporcionarem espaço para o conhecimento da produção artística contemporânea, compõem, ainda, um cenário de desenvolvimento de formação de público. O processo de formação de público se dá pela abertura dos espaços culturais, de forma gratuita<sup>200</sup>, para a formação dos professores e por meio do incentivo à participação nos projetos e parcerias com as escolas, viabilizando a recepção e participação dos alunos em momentos de fruição e de mediação cultural.

Nessa modalidade de estudo, o investigador é um ator fundamental e como tal dialoga com os sujeitos da ação, e por meio desse diálogo vai apreendendo o conhecimento de suas práticas sociais (Bogdan & Biklen, 2010). Como refere Martins, “a comunicação valoriza os processos e as relações, procurando apreender o movimento e as dinâmicas sociais” (2011, p. 47), sendo este um aspecto singular das Ciências da Comunicação no seio das Ciências Sociais. Foi com base nesse potencial da comunicação, de apreensão do conhecimento e de difusão das vozes dos nossos interlocutores e no sentido de contribuir para um melhor entendimento do processo e das relações no âmbito das Ações Educativas, que esta tese consolidou-se.

## **6.2. Conhecer a realidade: os museus e as práticas dos educadores**

Para o investigador social interessa muito mais conhecer o processo, a forma como as ações se desenvolvem, e como os indivíduos se comportam no seu ambiente natural, do que

<sup>199</sup> Ao falarmos de educadores, nesse contexto, nos referimos os profissionais das escolas e das instituições culturais.

<sup>200</sup> Os projetos estudados são ofertados gratuitamente aos professores da rede pública e privada de ensino.

simplesmente os seus resultados ou produtos (Bogdan & Biklen, 2010). Por isso, conhecer o ambiente dos museus onde se desenvolviam suas práticas educativas, foi muito importante para esta investigação. Nesse percurso pudemos entrevistar os atores<sup>201</sup>; participar e acompanhar os momentos de formação; conhecer os projetos em cada museu e dar voz aos participantes, em especial os professores.

Sendo os professores o nosso foco nessa caminhada buscamos desvendar os seus interesses em participar nos encontros, suas motivações para tal e seus impedimentos e limitações. Por vezes, nos momentos de formação, os professores expressavam sua satisfação de estarem ali presentes, o esforço que haviam feito para tanto — além de abdicarem de seus momentos de lazer, em alguns casos acordavam muito cedo para tomarem um comboio e atravessarem centenas de quilômetros até chegar ao Museu de Serralves —, e com entusiasmo diziam ser eles o elo entre o museu e os alunos. Os professores, ao participarem naquele projeto<sup>202</sup> levavam um pouco de Serralves às escolas em que lecionavam — por vezes em aldeias distantes em outras em lugares bem próximos. Independente da distância física, o museu se encontrava distante do cotidiano dos alunos.

Tanto no Brasil quanto em Portugal os professores demonstraram interesse em levar os alunos aos museus, porém ambos têm dificuldades em comum. Do ponto de vista das políticas públicas é a questão da estrutura logística, a falta de apoio no que diz respeito ao custeio dos deslocamentos (transportes e lanches), e também da programação do calendário escolar, que nem sempre disponibiliza horários para tais afastamentos; outra questão diz respeito ao contexto cultural em que se encontram, fazer com que os alunos participem das ações educativas, apresentá-los às exposições e ao ambiente de uma instituição cultural é, em grande parte das vezes, uma barreira maior a dirimir.

Alguma dessas questões já estavam presentes na gênese desta investigação, outras porém foram sendo (re)conhecidas a partir dos dados coletados. A cada análise desses dados; a cada cruzamento de informações; por ocasião das entrevistas e das conversas informais — nos intervalos dos momentos de formação —; nos momentos de observação não participante, enfim

---

<sup>201</sup> Professores participantes dos projetos educativos nos museus estudados.

<sup>202</sup> Neste caso o Projeto com Escolas, do Museu de Serralves, no Porto.



a cada passo um novo caminho por onde trilhar, novas e velhas questões, novas e prévias ênfases iam conformando aquela realidade.

Silva e Pinto (2009) identificam como um objetivo comum às ciências sociais o de procurar *conhecer* a realidade —, sendo esse conhecimento compreendido como um processo que implica articulações entre a prática e o pensamento, entre as vivências e as representações simbólicas — e *apresenta-la* de forma inteligível, dentro dos cânones científicos que permitam a sua validação.

Ao procurarmos *conhecer* a realidade social, vamos construindo, a respeito dela, e mediante quadros categoriais, operadores lógicos de classificação, ordenação, etc., mediante processos complexos influenciados ainda pelas nossas necessidades, vivências, interesses — vamos construindo instrumentos que nos proporcionam informação sobre essa realidade e modos de a tornar inteligível, mas nunca se confundem com ela. (Silva & Pinto, 2009, p. 10)

Assim, no percurso do conhecimento de nossa realidade fomos construindo os nossos ‘instrumentos de navegação’ que nos guiassem por entre os caminhos apresentados pela nossa realidade. Esses ‘instrumentos’ ou, melhor dizendo, nossos métodos de coleta de dados nos guiaram, nos apresentaram e nos possibilitaram apreender e desenvolver uma metodologia capaz de fazer representar essa realidade obedecendo aos princípios de validade e fiabilidade científica. Dessa forma, esta pesquisa é a representação, por nós construída, da realidade apreendida e vivenciada nos últimos quatro anos de estudo, regida pelo princípio da ciência como representação intelectual da realidade, como referem Silva e Pinto (2009).

### **6.3. Os métodos de coleta de dados ou os instrumentos para conhecimento da realidade**

Nesse processo de construção de conhecimento fomos selecionando métodos e construindo os instrumentos para melhor compreender e apresentar a realidade das práticas educativas no MACS e MAM/SP. A seleção e construção desses instrumentos de pesquisa levaram em conta a distância geográfica da investigadora em determinados momentos da pesquisa, e que foi minimizada pelos aparatos tecnológicos e pelas facilidades de interação virtuais, por meio de programas de conversação, visualização e transmissão de dados via internet.

Assim, dentre os métodos de coleta de dados, realizamos entrevistas exploratórias, inquéritos por questionários, observação direta não participante, entrevistas de aprofundamento, análise documental e o levantamento bibliográfico para apresentarmos e fundamentarmos as nossas ‘descobertas’.

A recolha de informações pode, desde já, ser definida como processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes. (Ketele & Roegiers, 1999, p. 17)

À medida que fomos recolhendo nossas informações e as analisando, efetuamos ajustes ou aprofundamos determinadas questões que sobressaíam nos depoimentos, de forma a aperfeiçoar e obter as melhores respostas, sempre que possível. Podemos dizer que a recolha das informações seguiu um percurso pré-determinado mas que, por vezes, foi alterado em decorrência de oportunidades viabilizadas em momentos e lugares distintos.

Esclarecemos essas alterações tendo em vista a questão da distância geográfica, as entrevistas exploratórias iniciaram-se no Brasil, em 2012<sup>203</sup> e a seguir em Portugal, durante os anos de 2012, 2013 e 2014, por força de alterações de pessoal e disponibilidade do MACS. Quanto à aplicação dos questionários também esta etapa se deu em momentos distintos em Portugal e no Brasil, tendo em vista as parcerias estabelecidas com os dois museus e os diferentes períodos letivos<sup>204</sup>, em cada um dos países estudados.

Do ponto de vista da apreensão da realidade e construção dos instrumentos de recolha de dados, esta investigação seguiu uma determinada sequência, que ora apresentamos e mais uma vez ressaltamos que tal sequência era flexível às demandas da pesquisa e foi sendo adaptada às suas necessidades e particularidades emergentes.

#### 6.3.1. AS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS: CONHECER A REALIDADE DO OUTRO

Ao darmos início ao processo de investigação programamos um momento para efetuarmos entrevistas exploratórias com vista a conhecer, ouvir e registrar as atuações de

<sup>203</sup> Ocasão em que a investigadora esteve naquele país.

<sup>204</sup> É importante registrar que no Brasil o ano letivo começa e termina dentro do ano civil, diferentemente em Portugal o ano letivo compreende dois anos civis. No Brasil as aulas vão de fevereiro a dezembro do mesmo ano e em Portugal vão de setembro de um ano a junho do ano seguinte. Para efeito do nosso estudo, é preciso considerar, ainda, as diferenças dos períodos de férias escolares. No Brasil as férias ocorrem nos meses de janeiro e julho de cada ano e em Portugal em julho e agosto.

determinados atores sociais do campo das artes visuais com ênfase em suas práticas educativas. Ouvir suas impressões, motivações e entender um pouco do percurso de cada um dos entrevistados, para assim adentrarmos nesse universo e direcionarmos melhor os caminhos desta investigação.

Para Quivy e Campenhoudt (2003) as entrevistas exploratórias têm a função de *revelar* alguns aspectos do objeto e do ambiente de estudo, servindo para identificar caminhos e possibilidades para reflexão, novas ideias e hipóteses de trabalho. Dessa forma, as entrevistas exploratórias são situações propícias para que o investigador possa *abrir o espírito e ouvir* seus interlocutores de forma a descobrir novos meios de apresentar o problema investigado. Como dito em Maroy (1997), trata-se de um trabalho de investigação de campo, em que as entrevistas contribuíram para o desenvolvimento das hipóteses de partida fundadas numa lógica exploratória para a descoberta, construção e apresentação de um modelo teórico inteligível para a realidade em que adentramos.

As entrevistas exploratórias não têm como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema. (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 79)

E, com o espírito aberto e grande disposição para ouvir, após um período de leituras iniciais, também de caráter exploratório, iniciamos a nossa fase das entrevistas. Com esse propósito fomos ao Brasil, durante os meses de julho e agosto de 2012, e visitamos as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo para darmos início às entrevistas e à formação da parceria de trabalho. Depois desse breve período, de retorno a Portugal, demos início às entrevistas com a equipe educativa de Serralves, no mês de novembro de 2012 e maio de 2013 e mais além em início de 2014<sup>205</sup>.

No cômputo geral entrevistamos dez profissionais atuantes no campo das artes visuais, na gestão de instituições culturais e especialistas em práticas educativas e formação de professores. As entrevistas ocorreram tanto nos locais de trabalho dos entrevistados quanto em

---

<sup>205</sup> Importa registrar que durante o ano de 2012, o Museu de Serralves passava por uma fase de mudança, consolidada em Janeiro de 2013 com a posse da nova Diretora do Museu. Devido a esse processo interno, não foi possível estabelecer uma parceria durante esse período. Em maio de 2013 tivemos uma entrevista com o Diretor-Adjunto. Em setembro desse ano foi firmada parceria para o ano letivo de 2013/2014, quando a instituição já possuía uma nova coordenadora para as ações educativas em artes.

locais neutros. Algumas entrevistas foram realizadas em espaços públicos, de acordo com a conveniência dos entrevistados.

Para realizarmos essas entrevistas semi-estruturadas, elaboramos um Guião (Apêndice A) por meio do qual pudéssemos obter as informações que julgávamos necessárias para o início desta jornada. Entretanto, na maioria das entrevistas, optamos por ‘ouvir’ mais livremente o nosso entrevistado, apurando os nossos sentidos para os caminhos que ali se apontavam, anotando e registrando as suas contribuições para a contextualização daquela realidade.

As entrevistas foram gravadas por meio de equipamentos eletrônicos, com o consentimento do entrevistado, em razão da diversidade e complexidade da temática envolvida e pela importância que a fala do entrevistado teve para a construção de todos passos adicionais da pesquisa. Ademais, a gravação, enquanto documentação, permite a reprodução da entrevista quantas vezes se fizerem necessárias para a recuperação de informações ali presentes e identificação de questões que não tenham sido devidamente consideradas e até para subsidiar a realização de ulteriores perguntas. O olhar do entrevistador esteve sempre atento ao entrevistado.

(...) mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo. Além do mais, os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave da análise. (Bogdan & Biklen, 2010, pp. 47-48)

Como durante o processo de gravação das entrevistas foram feitas anotações paralelas, estas se mostraram valiosas por ocasião das transcrições das entrevistas e análise das falas. Os profissionais entrevistados<sup>206</sup> na fase exploratória estão elencados no quadro a seguir (Quadro 1).

---

<sup>206</sup> Relação das pessoas entrevistadas, listadas por ordem alfabética, sem grau de importância hierárquica, tendo em vista que todas elas foram importantes e contribuíram para o desenvolvimento desta tese.

Quadro 1: Relação das pessoas entrevistadas na fase exploratória

<b>Nome</b>	<b>Ocupação à época da entrevista</b>
Anny Christina Lima	Coordenadora de projetos educativos em exposições, na formação de educadores de museus e de professores, e no desenvolvimento de materiais educativos para museus de arte e instituições culturais de São Paulo em 23 de julho de 2012, São Paulo.
Dayna Leiton	Coordenadora do Serviço Educativo Museu de Arte Moderna de São Paulo em 25 de julho de 2012, São Paulo.
Diana Tubenchlak	Educadora do Museu de Arte Moderna de São Paulo em 25 de julho de 2012, São Paulo.
Elizabete Alves	Coordenadora do Serviço Educativo em Meio Ambiente do Museu de Arte Contemporânea de Serralves em 7 de novembro de 2012, Porto.
Elvira Leite	Consultora Educativa do Museu de Arte Contemporânea de Serralves em 7 de novembro de 2012, Porto.
Liliana Coutinho	Coordenadora do Serviço Educativo em Artes Plásticas do Museu de Arte Contemporânea de Serralves em 30 de outubro de 2013.
Luiz Guilherme Vergara	Professor Doutor no Departamento de Artes da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro e Coordenador do Núcleo Experimental de Arte-Educação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro em 12 de julho de 2012, Rio de Janeiro.
Ricardo Nicolau	Diretor-Adjunto do Museu de Arte Contemporânea de Serralves em 3 de maio de 2013.
Sérgio Rizzo	Professor Doutor na Universidade Mackenzie e na Fundação Armando Álvares Penteado, em São Paulo; crítico de cinema, comentador e instrutor em formações na área do cinema e do audiovisual em 24 de julho de 2012, São Paulo.
Stela Barbieri	Coordenadora Pedagógica da Bienal São Paulo e Coordenadora Educativa do Instituto Tomie Ohtake em 24 de julho de 2012, São Paulo.

Estas entrevistas somadas às nossas leituras iniciais, considerando, ainda, a nossa experiência anterior no campo das práticas educativas em arte educação, nos possibilitaram identificar questões adicionais e traçar novos caminhos de investigação que nos levaram à elaboração dos questionários que foram aplicados aos professores participantes dos projetos educativos das instituições estudadas.

### 6.3.2. O ESTUDO DE CASO: A PARCERIA COM OS MUSEUS

Para Bogdan e Biklen (2010), o estudo de caso consiste numa observação pormenorizada de um contexto específico; Ludke e André (2007) também enfatizam a relevância de uma observação em contexto de forma a uma melhor apreensão do objeto de estudo. Assim, com o intuito de uma observação mais detalhada de forma a subsidiar uma melhor interpretação da realidade observada, do contexto em que está inserido o nosso objeto de estudo, o investigador deverá estar firmemente atento às novas possibilidades que poderão surgir durante o estudo. O investigador, à sua maneira, deverá unir suas leituras iniciais e conhecimentos prévios aos pormenores do contexto estudado.

E com o olhar atento às novas possibilidades, aos novos caminhos que poderiam ser descobertos, e ainda, como forma de melhor conhecer e apreender essa realidade, consideramos, desde o início desta investigação, a realização de um estudo de caso, a fim de que pudéssemos destacar a “singularidade” e o “valor” (Ludke & André, 2007, p. 17) dos grupos de professores que participam de ações educativas em arte contemporânea e suas atuações nas instituições estudadas.

A vinculação desta investigadora ao Ministério da Educação do Brasil, para além de lhe direcionar o olhar aos professores foi, ainda, motivo para a definição da importância de ser apresentada uma instituição daquele país. Também o fato de estarmos vinculadas ao doutoramento em Estudos Culturais das Universidades do Minho e de Aveiro veio fortalecer o nosso interesse em estudar uma instituição portuguesa de conceituação internacional, localizada ao norte de Portugal, o que foi facilitado pela proximidade geográfica com a cidade de Braga e, adicionalmente, viabilizou o estudo presencial.

Para este propósito identificamos duas instituições de destaque internacional, com atuação em arte contemporânea e com um histórico de atuação em projetos educativos, o Museu de Arte Moderna de São Paulo, no Brasil, e o Museu de Arte Contemporânea de Serralves, no Porto, Portugal. Para além dos aspectos do campo de atuação e da excelência das instituições selecionadas, foram levadas em consideração as possibilidades de parceria e de atuação à distância. Registramos a excelente acolhida pelo MAM/SP, cuja pesquisa foi desenvolvida à distância, e o apoio e disponibilidade incondicional na aplicação dos questionários, digitalização e envio dos dados. Da mesma forma registramos a disponibilidade

do MACS em receber-nos e disponibilizar seus espaços para o desenvolvimento deste estudo que, devido à proximidade geográfica, foi presencial.

Assim nosso trabalho de campo iniciou-se em julho de 2012 com as visitas, seguidas de entrevistas, com os responsáveis pelos serviços educativos no MAM/SP, e, em novembro do mesmo ano no MACS. Após as visitas, foram estabelecidos os termos formais de parcerias pela apresentação de documentação formal do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho da condição de investigadora cujo projeto de tese já fora devidamente aprovado pelo Conselho Científico daquele Instituto.

A concordância com a realização do presente estudo por parte dos museus parceiros facultou-nos adentrar e apreender aspectos essenciais de suas realidades; mergulhar no ambiente educativo dos museus, nos seus fazeres, vivenciar suas ações e estar próximo dos professores, constituindo-se em condição essencial para o desenvolvimento desta tese.

### 6.3.3. OS QUESTIONÁRIOS

Após o percurso das entrevistas iniciais, das visitas aos espaços culturais e estabelecidas as parcerias, a princípio com o MAM/SP e no ano seguinte com o MACS, fomos desenvolvendo uma rotina de contato com os museus e, estes nos foram disponibilizando acesso a conteúdos de exposições, relatórios dos serviços educativos, imagens das ações e dos encontros com os professores e, de uma forma muito especial, a aproximação com os professores participantes dos seus projetos educativos foram fundamentais para a compreensão desse universo.

Já no princípio de 2013 recebemos a programação do MAM/SP, que dava a conhecer o lançamento dos trabalhos de formação com os professores. A partir daí passamos à elaboração de um modelo de inquérito por questionário que pudesse nos apresentar o público participante dos encontros de formação e que, também, nos possibilitasse ‘ouvi-los’.

Dentre as modalidades de questionários optamos por um modelo que mesclasse perguntas fechadas e abertas, para que pudéssemos identificar o público e perscrutar um pouco de suas opiniões. Tendo em vista ser esse questionário um contato inicial com os participantes, eram muitas as questões que precisávamos coletar, muitas informações para serem

preenchidas e mais uma ‘parceria’ que precisávamos firmar, neste caso com esses atores. Havia, ainda, o contexto e o método de aplicação a serem considerados.

#### *6.3.3.1. A ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS*

Construir um questionário que nos pudesse apresentar os participantes dos projetos e suas impressões iniciais era um trabalho delicado e que requeria muita atenção. Precisávamos identificar os professores participantes, ouvi-los e conquistá-los para que numa etapa posterior, pudéssemos aprofundar algumas questões presentes nesse momento inicial e que seriam elucidativas para a construção dessa realidade.

Optamos por perguntas abertas simples, nas quais eles pudessem apontar outros locais de referência quanto à visita e, também, quanto à possível participação em outros encontros de formação. Tal questão nos situaria quanto ao contexto da região, podendo indicar outros pontos de encontro (museus e instituições culturais) e, ainda, contribuir para formar o perfil de visita e de participação do inquirido. Pretendíamos, especialmente, perceber qual a importância atribuída àquela ação.

Para esse primeiro contato elaboramos o questionário I (Apêndice B) a ser aplicado no encontro de formação do MAM/SP, em março de 2013. Esse questionário foi construído em duas partes com questões objetivas e mais uma questão final mista. A parte I correspondia aos dados de identificação do inquirido: nome, idade, ocupação, formação acadêmica e o nível de ensino em que atuavam; a parte II, às perguntas relativas ao envolvimento do inquirido com aquele museu: frequência de ida às exposições; participação em outros momentos de formação em artes; e ao final, uma pergunta objetiva sobre a importância por eles atribuída àqueles encontros de formação, seguida de um espaço para uma resposta subjetiva sobre o porquê de tal importância. Solicitamos, ainda, a indicação de endereço eletrônico e telefone para que pudéssemos estabelecer contato adicional para suplementação de informações e aprofundamento de determinadas questões.

Esse modelo de questionário foi aplicado em São Paulo de março até novembro de 2012, nos encontros de formação, que contaram com uma variedade de público ao longo do ano. Aplicamos, ainda, um modelo ‘experimental’ (Apêndice C), para um encontro de formação específico, ocorrido em setembro de 2013 no MAM/SP. Esse encontro foi aberto aos



interessados em geral, para além dos professores já participantes dos encontros anteriores. Nesse modelo quisemos testar a possibilidade de aprofundar as questões por meio do questionário, com a inserção de mais quatro questões abertas. Entretanto não obtivemos respostas favoráveis, a despeito de termos um bom número de questionários respondidos. Quanto à participação, mais de 80% dos entrevistados preencheram as respostas, mas estas não correspondiam ao grau de informação que desejávamos obter. Precisávamos de respostas mais aprofundadas para apreendermos melhor as motivações daquele grupo de professores e outros profissionais.

Fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente única) de obter informações sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis de foro subjectivo não directamente mensuráveis. (Foddy, 1996, p. 1)

Ao aplicarmos um questionário é preciso levar em consideração a possibilidade de insucesso, a despeito de ser uma das fontes de recolha de dados mais utilizada nas Ciências Sociais; é preciso estar atento a certas situações apresentadas por Foddy (1996, pp. 2-9), a falta de esforço, interesse ou motivação, por parte dos entrevistados, bem como problemas na interpretação das perguntas; a fragilidade das perguntas efetuadas “por vezes as perguntas factuais produzem respostas inválidas”, dentre outros fatores. O fato de termos respostas aos nossos inquéritos, não significa, necessariamente, que estamos a conhecer a realidade investigada, devido às fragilidades presentes no método e às decorrentes das relações entre as pessoas, investigador e inquirido.

Em alguns casos, as respostas obtidas, nos alertaram para a questão da distância ou da falta de um interlocutor que pudesse ‘conduzir’ uma conversa com os inquiridos na direção desejada. Essas respostas, pouco esclarecedoras, nos reorientaram para o aprofundamento de determinadas questões, numa próxima etapa da pesquisa, ainda que por meio virtual, no caso de São Paulo (via *skype* ou email).

Para o público do MACS o questionário seguiu a mesma orientação lógica do questionário I, apresentado no Apêndice B: QUESTIONÁRIO I (MAM/SP – Brasil), tendo sido adaptada a

linguagem<sup>207</sup> e as classificações referentes aos níveis de ensino<sup>208</sup>. Criamos, então o Questionário I para o MACS (Apêndice D). O fato de acompanharmos os encontros de formação, no Porto/Portugal, nos possibilitou a marcação de entrevistas de aprofundamento diretamente com os professores selecionados.

Para o MACS os questionários foram distribuídos no encontro inicial de apresentação do *Projeto com Escolas*, em 23 de novembro de 2013. Nos encontros posteriores consultamos os professores presentes sobre a falta de preenchimento do questionário de identificação, porém foram poucos os preenchimentos *a posteriori*, tendo em vista que grande parte do público esteve presente desde a abertura do projeto tendo preenchido o questionário já naquela ocasião<sup>209</sup>.

Na elaboração dos questionários tivemos atenção à construção das perguntas, levando em consideração certas atitudes apontadas por Foddy (1996) que podem levar ao insucesso, como, por exemplo, a questão do vocabulário e à forma de apresentar as perguntas, para o que dedicamos especial consideração. A despeito do apuro na elaboração, não foi possível evitar pequenos ‘desentendimentos’ em relação ao que estava sendo perguntado. Na questão sobre a formação acadêmica, por exemplo, alguns professores, no Brasil, preencheram a resposta, cuja pergunta pretendida dizia respeito ao curso em que se licenciaram (graduaram), informando que possuíam formação superior, o que representava uma graduação ou licenciatura sem, no entanto, identificar o nome do curso em que se licenciaram (graduaram). Tal desentendimento não ocorreu com os inquiridos em Portugal. Entretanto, quando perguntados sobre sua ocupação, alguns professores — por atuarem no ensino infantil —, não se identificaram como tal e escolheram a opção ‘outros’ e identificaram-se como Educadores de Infância<sup>210</sup>.

Foddy (1996) chama atenção, ainda, para questões que dizem respeito ao comportamento dos inquiridos em relação à interpretação das perguntas nos termos em que se deseja obter as respostas, como a falta de motivação para responder a inquéritos. Procuramos reduzir tais atitudes buscando proporcionar um ambiente propício para o assunto investigado. As

<sup>207</sup> Mesmo sendo países de língua portuguesa, há que se respeitar a forma como o idioma é falado e escrito nos dois países, tanto quanto à escolha dos pronomes de tratamento quanto à construção das questões. Buscamos ‘falar’ de uma maneira menos ‘formal’ porém mantendo o respeito ao inquirido.

<sup>208</sup> Fizemos uma adaptação dos níveis de ensino no Brasil e Portugal, permitindo uma equivalência na linguagem.

<sup>209</sup> Os projetos educativos no MAM/SP e no MACS possuem formatos diferentes, conforme apresentamos no capítulo 4. Importa registrar que no Museu de Serralves o público é de professores e se mantém o mesmo do momento da inscrição até a finalização do projeto. Já no Museu de São Paulo, a despeito de ser destinado preferencialmente para o público de professores, os encontros são abertos a outros profissionais e o professor pode participar de apenas um dos encontros pois não há um resultado/produto a ser entregue ao final da programação. A esta diferença de formatos, creditamos o maior número de inquiridos em São Paulo, em detrimento ao público de Serralves.

<sup>210</sup> Para efeito desta pesquisa, os educadores de infância foram considerados professores.

respostas obtidas, associadas aos períodos de observação, vieram a corroborar a hipótese do interesse e da motivação do professor em participar dos encontros de formação e atualização em arte contemporânea, o que nos indicou ser um fator favorável à participação num inquérito dessa natureza.

Ainda que num ambiente favorável, numa atitude em que interpretamos de grande motivação para lá estarem — tendo em vista tratar-se de momentos que poderiam ser destinados ao lazer<sup>211</sup> —, alguns inquiridos demonstraram um certo ‘desinteresse’ ou ‘desmotivação’ ao responderem a questão sobre a importância do evento em que estavam participando. Cerca de 87% responderam que aqueles encontros eram ‘importantes’ ou ‘muito importantes’, entretanto, desse percentual cerca de 20% não responderam ou ‘simplificaram a resposta’ sobre o porquê da importância atribuída àquela formação.

Essa ‘ausência’ importante de resposta não invalidou o inquérito, posto que associado ao que estava escrito somaram-se os períodos de observação e registro das falas e, ainda, as entrevistas de aprofundamento.

#### *6.3.3.2. A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS: CONHECER O GRUPO PARTICIPANTE*

Os questionários foram apresentados, nas duas instituições, durante os encontros de formação ocorridos nos anos de 2013 e 2014, conforme o calendário de cada uma das instituições. Como mencionam Bogdan e Biklen (2010), a presença do observador na hora de aplicação dos questionários interfere no comportamento dos inquiridos, o fato de pedirmos às pessoas para preencherem um questionário já altera o seu comportamento. Atentos a tal questão, quando da aplicação dos questionários, os participantes foram informados da pesquisa e do pedido para preenchimento dos questionários que foram distribuídos no início do encontro e recolhidos ao final deste<sup>212</sup>. Tal procedimento possibilitava que o inquirido tivesse um tempo maior para ler e preencher o questionário — num momento de intervalo ou no final — e, assim, pudesse ser quebrada uma certa tensão inicial e que pudesse estar mais à vontade para responder às questões solicitadas.

<sup>211</sup> Os encontros de formação, tanto no MACS como no MAM/SP, são realizados em horários noturnos ou de final de semana, a fim de viabilizar a participação dos professores que tem seus dias da semana preenchidos com as aulas.

<sup>212</sup> A investigadora não esteve presente nos encontros de formação do MAM/SP, devido ao fato de estar residindo em Braga/Portugal, tendo acompanhado, como observadora não participante, os encontros no MACS. A despeito de sua presença procurou manter, sempre, uma postura neutra em relação ao público.

Após a aplicação dos questionários e a inclusão dos dados dos participantes em nosso banco de dados, enviamos mensagem, via correio eletrônico, comunicando que voltariamos a entrar em contato e que colocaríamos questões complementares, esclarecimento de dados e as entrevistas em profundidade, para um público selecionado de professores. Tais ações decorreram nos anos de 2013 e 2014.

#### 6.3.4. OS MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO

Os momentos de observação ocorreram no período de 2013 a 2014, durante os encontros de formação do *Projeto com Escolas* do MACS. Era importante para o desenvolvimento da pesquisa conhecer o ambiente onde as ações estudadas se desenvolviam e estar próximo dos investigados, em seu ambiente.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (Bogdan & Biklen, 2010, p. 48)

Foi uma etapa de maior valia para a pesquisa, porque pudemos estar presentes e em contato próximo com os nossos interlocutores. Ouvir, registrar falas e comportamentos permitiu à pesquisa novos olhares. Mesmo que tenhamos feito a opção por uma observação não participante, de forma a não constranger ou interferir diretamente nas ações ali desenvolvidas, é presumível que a presença do observador tenha alterado a atuação do observado, o que se denomina “efeito do observador” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 68).

Atentos a essa ‘interferência’ buscamos estar no ambiente de observação da forma mais natural possível. Mantivemo-nos de forma mais distanciada evitando chamar a atenção sobre nossa presença, a fim de que os educadores (observados) pudessem estar o mais livre possível em suas participações, bem como, os educadores dos museus (responsáveis por cada encontro). Estivemos ali presentes, comportando-nos de forma neutra, mas como se fôssemos parte integrante daquele meio. Nos limitamos a observar de forma ‘discreta’, anotando certas observações e registrando, por meio de equipamento eletrônico, o discurso dos professores. Em algumas ocasiões realizamos registros fotográficos, porém, devido à cessão de direitos de imagens por parte dos fotografados, restringimos nossa utilização de material fotográfico às imagens cedidas pelos serviços educativos dos museus estudados.

#### 6.3.5. AS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE: OUVIR OS INQUIRIDOS

Numa etapa posterior, procuramos aprofundar certos pontos de interesse identificados nos questionários que nos possibilitasse obter um maior conhecimento do professor participante e, assim, traçar um perfil mais detalhado. Inicialmente retornamos aos dados de identificação dos professores para acrescentar questões referentes à idade e ao tempo de atuação como

professor. A partir do olhar sobre o público presente naqueles encontros, já nos chamava a atenção o grande número de mulheres em relação ao de homens, bem como a idade em que se encontravam, que podíamos associar a uma carreira já consolidada como professoras. Por isso a relevância de registrarmos esses dados e tratá-los estatisticamente.

Do ponto de vista das questões subjetivas reforçamos aspectos profissionais e pessoais que nos apontassem suas convicções e motivações. O que esperavam os professores daqueles momentos de formação? Que importância atribuíam àquelas ações de formação? O que os motivava a substituir seus momentos de lazer e dedicar parte do fim de semana ou de suas noites para vivenciar essas experiências em arte contemporânea?

As entrevistas exploraram, ainda, a visão dos professores a respeito da importância do ensino da arte contemporânea na formação de crianças e jovens, bem como a importância da relação museu-escola nesse processo de formação.

Para dar conta de cumprir o que prevíamos, foi elaborado um Guião (Apêndice E), que norteou a condução das conversas. É importante registrar que grande parte das entrevistas se deu por meio virtual, email e *skype*, tendo em vista a localização geográfica e, no caso dos professores em Portugal, de acordo com as suas disponibilidades<sup>213</sup>.

As entrevistas em profundidade foram muito importantes para realçar certos aspectos que se foram pronunciando no decorrer das observações e também por meio dos questionários. No momento das entrevistas pudemos nos aproximar um pouco mais do professor e assim compreender melhor o contexto de sua participação naquele ambiente.

#### 6.3.6. A ANÁLISE DOCUMENTAL

Tendo como princípio ampliar o entendimento do ambiente educativo nos museus estudados, nos servimos da análise documental como mais uma fonte de recolha de dados que, aliada à visita aos ambientes e às entrevistas com seus responsáveis, alargou o nosso conhecimento sobre o meio estudado.

(...) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (Ludke & André, 2007, p. 38)

---

<sup>213</sup> Via de regra as conversas informais ocorreram nos horários de intervalo dos momentos de formação em Serralves.

A análise documental foi direcionada aos conteúdos produzidos pelo MAM/SP e MACS, publicações que contam a história desses museus, bem como os relatórios das atividades educativas do período recente. Neste caso, direcionamos nossas leituras para os documentos oficiais, “escritos para consumo externo” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 180), para que pudéssemos ter a noção da perspectiva da instituição sobre si própria, ou seja, qual a ideia que interessa apresentar ao público externo.

Para este estudo nos dedicamos aos documentos de acesso fácil, livre, disponíveis nas bibliotecas dos museus investigados e nas páginas oficiais das referidas instituições. Em alguns momentos tivemos acesso também a relatórios de atividades de consumo interno, pelo que nos comprometemos com a não divulgação dos dados ali presentes. Importa ressaltar que toda a documentação oficial aqui estudada foi de grande importância para o desenvolvimento do presente estudo.

#### 6.3.7. O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Das leituras exploratórias à análise dos conteúdos apurados nessa investigação, foram lidos centenas de livros que fundamentaram e nos orientaram na compreensão e interpretação desse cenário das práticas educativas, no contexto do contemporâneo, da arte contemporânea e da compreensão da educação como possibilidade para o desenvolvimento de sujeitos críticos e espectadores emancipados (Freire, 1976, [1996] 2011; Bauman, [1987] 2010; Giroux, 1990; Agamben, 2008; Rancière, 2010; Martins, 2011).

### 6.4. Sobre Museus

Ao adentrarmos na realidade desses espaços culturais, fez-se necessário apresentar a forma como é vista essa instituição, nomeadamente na análise do que se entende por museus e de quais as visões e as possibilidades dessas instituições, no contexto de nossa atualidade. Para esse propósito buscamos o entendimento do que é um museu de acordo com os estatutos do

Conselho Internacional de Museus (ICOM<sup>214</sup>) e com a legislação específica em Portugal e no Brasil. Para o ICOM,

Um museu é uma organização sem fins lucrativos, instituição permanente, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, *pesquisa, comunica e exhibe* o património material e imaterial da humanidade e do seu ambiente *para fins de educação, estudo e diversão* <sup>215</sup>. (ICOM Statute, 2007)

Segundo a Lei N° 11.904, de 14 de janeiro de 2009, da Presidência da República do Brasil, que institui o Estatuto de Museus e dá outras providências,

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, *investigam, comunicam, interpretam* e expõem, *para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação* e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento<sup>216</sup>. (Brasil, Lei N° 11.904, 2009)

De acordo com o Artigo 3° da Lei N° 47/2004, de 19 de agosto, publicada em Diário da República e que aprova a Lei Quadro dos Museus Portugueses,

Museu é uma instituição de carácter permanente, com ou sem personalidade jurídica, sem fins lucrativos, dotada de uma estrutura organizacional que lhe permite:

- a) Garantir um destino unitário a um conjunto de bens culturais e valorizá-los através da *investigação, incorporação, inventário, documentação, conservação, interpretação, exposição e divulgação, com objetivos científicos, educativos e lúdicos;*
- b) Facultar acesso regular ao público e *fomentar a democratização da cultura, a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade* <sup>217</sup>.

Consideram-se museus as instituições, com diferentes designações, que apresentem as características e cumpram as funções museológicas previstas na presente lei para o museu, ainda que o respetivo acervo integre espécies vivas, tanto botânicas como zoológicas, testemunhos resultantes da materialização de ideias, representações de realidades existentes ou virtuais, assim como bens de património cultural imóvel, ambiental e paisagístico. (Portugal, Lei N° 47, 2004)

Nas definições acima pudemos identificar características legais e de carácter mais abrangente, no que diz respeito ao funcionamento de uma instituição museológica que as definem como entidades sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Em seus aspectos mais conceituais destacamos alguns verbos que

<sup>214</sup> ICOM – *International Council of Museums*, é uma organização internacional de interesse público, criada por profissionais de museus, que atua junto a UNESCO e outros órgãos, e tem, dentre as suas missões, a promoção da cultura e do conhecimento. (ICOM Statute, 2007), acedido em 10 de março de 2015.

<sup>215</sup> Itálico da autora.

<sup>216</sup> Itálico da autora.

<sup>217</sup> Itálico da autora.



representam ações para além das tradicionais de conservação e exposição: investigação, comunicação e interpretação com finalidades educativas e lúdicas.

É importante destacar que as legislações citadas são todas posteriores a 2001, portanto atualizadas já no século XXI. São as questões da investigação, comunicação e interpretação com finalidades educativas, as que mais interessam no âmbito desta tese e que caracterizamos como possibilidades de atuações contemporâneas, ou seja, que se coadunam com as características da nossa sociedade da imagem e por meio das quais é possível viabilizar a integração do sujeito contemporâneo num contexto de socialização de conhecimentos.

Outra característica importante em relação à essa integração do indivíduo em sociedade, diz respeito à democratização do acesso aos bens culturais e do desenvolvimento do conhecimento, a partir dessa integração. É nesse aspecto que caracterizamos os museus como possibilidades de lugares “antropológicos” em oposição aos *não-lugares*, como visto em Marc Augé (1994). Assim, os museus deveriam ser, em nossa sociedade contemporânea, lugares identitários, relacionais e históricos. Ao invés de serem construções representativas da beleza e grandiosidade dos povos, apenas, deveriam ser instituições representativas no âmbito da comunidade onde está inserida, do ponto de vista geográfico, e identitárias para o seu público.

O lugar antropológico, é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que habitam e princípio de inteligibilidade para aquele que observa (...) lugares cuja análise faz sentido porque foram investidos de sentido, e cuja necessidade é confirmada e confortada por cada novo percurso, ou cada reiteração ritual. (Augé, 1994, pp. 58-59)

Com esse viés, que se presta a ser uma possibilidade de integração das instituições com a sociedade contemporânea, vislumbramos as atividades educativas desenvolvidas nesses espaços culturais como uma das ferramentas para essa integração e, indo mais além, as atividades estudadas na presente tese, pelo fato de serem direcionadas aos professores, têm a possibilidade, ainda, de desenvolverem em crianças e jovens um espírito crítico e reflexivo, qual seja, tal formação possui em sua essência a capacidade de viabilizar uma tal emancipação de crianças e jovens (Freire, 1976; Rancière, 2010).

Os Museus de Serralves e de São Paulo, estudos de caso da presente tese, mais do que espaços de exposição da arte contemporânea, são instituições culturais na contemporaneidade e representam, também, novas possibilidades de acesso e fruição dos bens culturais.

#### 6.4.1. O MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE SERRALVES

O Museu de Serralves está situado no espaço da Fundação de Serralves, vindo a somar-se ao Parque e à Casa. Situado numa imensa área verde do bairro da Boa Vista, na cidade do Porto, *é o mais importante museu de arte contemporânea em Portugal*<sup>218</sup> e uma instituição de referência internacional.

O projeto teve origem em 1975, após a revolução de abril do ano anterior, tendo já sido criado de raiz para abrigar a produção artística contemporânea, conforme definido nos estatutos da sua implementação, em 1989. Teve o seu projeto desenvolvido pelo premiado arquiteto Álvaro Siza Vieira, a convite da Fundação de Serralves, em 1991. A construção do edifício e a elaboração do programa museológico tiveram início cinco anos mais tarde, em 1996, e o Museu foi por fim inaugurado em 6 de junho de 1999, com a exposição “Circa 1968”, que apresentava ao público português obras representativas de uma década de marcante produção artística em um período político conturbado, especialmente em Portugal.

Ilustração 60: Seleção de imagens de divulgação do Museu de Arte Contemporânea de Serralves (MACS), Porto<sup>219</sup>



Portão de entrada do MACS

<sup>218</sup> Informação extraída do site do MACS (Fundação Serralves, 2013), disponível em: <http://www.serralves.pt/pt/fundacao/o-museu/apresentacao/#sthash.QgZ556Ob.dpuf>. Acedido em, 02 de abril de 2015.

<sup>219</sup> Imagens retiradas do site do MACS, disponíveis em: <http://www.serralves.pt/pt/museu/o-museu/>. Acedido em, 29 de outubro de 2015.



Vistas do interior do MACS – salas de exposição e biblioteca



Vista lateral - Museu e Jardim

#### 6.4.1.1. O PROJETO EDUCATIVO DE SERRALVES

O Serviço Educativo de Serralves já se encontrava presente na proposta inicial do Museu, e tem como objetivos sensibilizar o público para a arte, a arquitetura, o ambiente e a cidadania; reforçar a articulação entre o museu e a escola; integrar momentos de formação, partilha de conhecimentos e experiências. O Museu pretende estimular assim o prazer de ver, refletir, interrogar e fruir.

Para tanto o MACS possui os seguintes projetos educativos<sup>220</sup>:

- Oficinas de artes e ambientes: Para crianças e jovens nos níveis pré-escolar, básico e secundário, o Museu organiza oficinas de artes e ambientes, que promovem atividades de pintura e de exploração de sentidos básicos, sessões de pensamento crítico e movimento corporal, expressão dramática, entre outras.
- Sessões teóricas com debate: Os estudantes do ensino superior e os adultos podem participar em sessões teóricas de debate e de troca de saberes sobre arte contemporânea e / ou arquitetura.
- Visitas: As visitas têm como objetivo contextualizar as exposições, bem como motivar o público a fazer associações e identificações através de várias perspectivas de visualização. Para além disto, é também estimulado o diálogo

<sup>220</sup> Informações retiradas do site do MACS, disponível em: [www.serralves.pt](http://www.serralves.pt). Acedido em vários momentos dos anos de 2014 e 2015.

entre as obras, o educador e o visitante, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia do público na relação com as obras de arte apresentadas.

- Visitas-oficina / exposições: O Museu apresenta ao longo do ano várias exposições de obras de arte contemporânea de diversos artistas internacionalmente reconhecidos. Estas possuem duas componentes distintas: uma de reflexão teórica e outra de prática criativa.
- Visitas- oficina / arquitetura: O processo de trabalho de um arquiteto é desvendado por meio de exercícios de exploração do espaço. O próprio Museu afigura-se como ponto de partida para a leitura e recriação de espaços de exposição.
- Visita-oficina / parque: Tem como objetivo a exploração da biodiversidade do Parque de Serralves. Ocorrem várias “aulas de campo”, nas quais parte-se à “descoberta” e análise de plantas, da água, dos répteis e de toda a Natureza envolvente. (Fundação Serralves, 2013)

Para além destes programas educativos, o MACS oferece ainda outros projetos complementares:

- Projeto anual com escolas: O Museu propõe atividades destinadas a alunos e professores. Estas incluem oficinas experimentais, debates sobre processos de trabalho, exposições com os trabalhos realizados pelas escolas participantes e ainda uma publicação final.
- BioBlitz Serralves escolas: Este programa pretende que as crianças e jovens participantes consigam encontrar, num curto período de tempo, o maior número possível de espécies (animais e plantas) existentes no Parque de Serralves.
- Escola amiga: O objetivo principal deste projeto é estabelecer uma relação de parceria entre o MACS e as escolas, de forma que seja possível definir formas de colaboração entre estas duas instituições, estimulando o envolvimento nas atividades desenvolvidas pelo Serviço Educativo. (Fundação Serralves, 2013)

Para o desenvolvimento da presente tese estudamos o *Projeto com Escolas*, ano letivo 2013/2014 (Anexo 7).

Ilustração 61: Seleção de imagens dos encontros com professores do *Projeto com Escolas* 2013/2014 – MACS<sup>221</sup>



Exposição dos trabalhos resultantes do *Projeto com Escolas* – Educativo do MACS 2014

<sup>221</sup> Imagens cedidas pelo Museu de Arte Contemporânea de Serralves para a divulgação nesta tese de doutoramento.



Abertura do *Projeto com Escolas* – Auditório do MACS, outubro 2013

#### 6.4.2. O MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO

O MAM surgiu na onda da criação de Museus de Arte Moderna, que teve início na década de 1920, e tinha o seu foco direcionado para a arte que estava sendo produzida nessa época. Na ata de fundação e constituição da Galeria de Arte Moderna de São Paulo, assinada em 1947, constava que um dos principais objetivos do Museu era “educar o gosto artístico do público por todas as maneiras que forem julgadas convenientes” (Fabris & Osorio, 2008). O registro da escritura de instituição da Fundação de Arte Moderna ocorreu em janeiro de 1948, e em julho do mesmo ano foi fundado o Museu de Arte Moderna de São Paulo. O Museu passou a abrigar a Bienal, que tornou-se o foco principal do público. A intensa atividade deu sinais de abrandamento em 1958, atingindo o pico entre 1959 e 1961. No ano seguinte teve início o desmonte do Museu e o seu acervo foi levado para o MAC, tendo o MAM passado a incorporar obras contemporâneas.

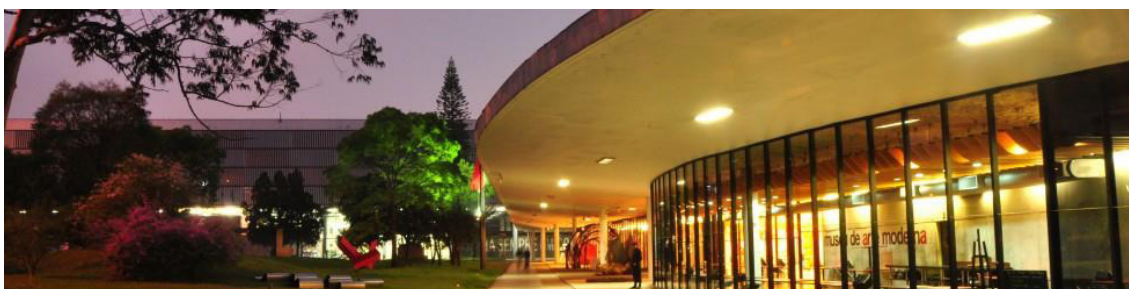
Durante anos o Museu não conseguiu cumprir a função que lhe tinha sido destinada. Apenas a partir de 1995, com a gestão de Milú Vilela, foi posta em prática uma nova visão estratégica para o mesmo. Atualmente, o Museu de Arte Moderna de São Paulo possui elevada relevância devido à importância que a instituição adquiriu na cena artístico-cultural não só da cidade de São Paulo, mas do Brasil e internacionalmente, quer pela importância do seu acervo, quer pelas atividades paralelas que foram sendo desenvolvidas ao longo dos anos, com destaque para as Bienais Internacionais de Arte de São Paulo.



Ilustração 62: Seleção de imagens de divulgação do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP)<sup>222</sup>



Vista lateral – Museu, Jardim e Fundação Bial de São Paulo ao fundo



Vista lateral ao entardecer – Museu, Jardim e Fundação Bial de São Paulo ao fundo



*Spider (mama)*, Simone de Bourgeois, 1996 – sala de exposição MAM/SP

<sup>222</sup> Imagens retiradas do site do MAM/SP, disponíveis em: <http://mam.org.br>. Acedido em, 29 de outubro de 2015.

#### 6.4.2.1. *A CRIAÇÃO DO SETOR EDUCATIVO DO MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO*

Efetivamente, o Serviço educativo do MAM-SP foi criado em 1994, quase meio século depois da sua fundação, tendo ocorrido então a primeira visita oferecida a grupos escolares. Em 1995, foram adquiridos computadores que ajudaram na divulgação das visitas. Nesse mesmo ano, a nomenclatura Serviço Educativo foi usada pela primeira vez no relatório de atividades do Museu.

Antes da criação do Serviço Educativo, as escolas visitavam o Museu por livre vontade e não havia um sistema de divulgação das atividades, sendo as ações realizadas de forma irregular. Em 1996, definiu-se pela primeira vez o que estava sendo desenvolvido pelo Serviço Educativo, como visitas guiadas, contactos com escolas e elaboração de *flyers* e catálogos didáticos para os jovens. Dois anos mais tarde, em 1998, com o apoio da Presidência e da Curadoria, o Serviço Educativo foi finalmente implantado e foram contratados educadores com variadas formações.

Para tanto o MAM/SP possui um programa de exposições (Anexo 8) e os seguintes projetos educativos<sup>223</sup>:

- Cursos de Fotografia, Práticos e plásticos e de Teoria e História da Arte – Estas são as principais áreas abrangidas pelos cursos, direcionados para principiantes e especialistas.
- Visitas educativas – Aqui tem lugar conversas nas quais é estimula-se a reflexao crítica tendo a arte como fio condutor. O objetivo é que em cada visita seja estabelecida uma ligação entre o conteúdo das exposições e as experiencias do público, sendo que elas podem ser acompanhadas por experiencias poéticas.
- Família MAM – O programa promove uma série de atividades, como brincadeiras, sessões de histórias e de criação de arte para toda a família, nas quais são estimuladas a imaginação e cria-se a possibilidade de novos diálogos entre adultos e crianças, promovendo assim a ligação do museu com a cultura infantil.
- Domingo MAM – Neste programa, o público é convidado a experimentar diversas formas de se relacionar com a arte por meio de variadas formas de linguagem, como dança, música, manifestações de cultura popular e oficinas artísticas.
- Cursos gratuitos – Proporcionam aos visitantes uma forma de se relacionarem com a arte, através de um ambiente criativo e acessível a todos os tipos de público.

<sup>223</sup> Informações retiradas do site do MACS, disponível em: <http://mam.org.br/> Acedido em vários momentos dos anos de 2013 e 2014.



- Contatos com a arte – Tem como objetivo a formação de professores e educadores. Aqui ocorrem encontros com artistas, educadores e especialistas, bem como visitas especiais a cada nova exposição. (MAM / SP, 2013)

Pelo que destacamos o projeto *Contatos com a Arte* (Anexo 9), que atua com os professores e que foi por nós estudado, na presente tese.

Ilustração 63: Seleção de imagens dos encontros com professores do projeto *Contatos com a Arte* 2013 – MAM/SP<sup>224</sup>



Encontro com a artista Verônica Stigger, 14 set 2013 – Auditório da Fundação Bienal de São Paulo (FBSP)

---

<sup>224</sup> Imagens cedidas pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo para a divulgação nesta tese de doutoramento.



*Contatos com a arte, ação poética com Raimo Benedetti, 2 mar 2013 – FBSP*



*Contatos com a arte – oficina Escultura para além do olharcom Rogério Ratão, 24 ago 2013 – FBSP*

## **6.5. Sobre a Pesquisa**

É importante registrar que esta investigação pautou-se por princípios éticos que regem uma pesquisa científica no que tange ao respeito às identidades dos sujeitos envolvidos, do anonimato das pessoas entrevistadas, salvo em casos expressos de autorização de uso das falas e/ou imagens dos inquiridos; do respeito às instituições envolvidas e da clareza na apresentação desta proposta de trabalho para a obtenção de acordos e parcerias. Bogdan e Biklen (2010) nos alertam para os princípios acima elencados e ainda para a nossa fidelidade para no tratamento e apresentação dos dados recolhidos. Ainda que tenhamos entendimentos diversos a respeito de determinados problemas, estes foram apresentados conforme haviam sido coletados.

Relativamente às questões éticas em relação às observações e entrevistas, foi respeitada a opinião dos professores e preservadas as suas identidades. Para cada trecho de citação os nomes foram substituídos por outros, apenas identificamos a origem, se brasileira ou portuguesa para melhor entendimento dos contextos apresentados, muitas vezes muito próximos no que tange ao empenho dos educadores e dificuldades encontradas.

Sabemos das várias limitações às quais uma investigação qualitativa está sujeita, dada a sua condição de subjetividade, e as escolhas e viés do investigador. Para cada escolha, cada passo dado, um novo caminho que desenhemos, a cada passo que desviamos, caminhos outros a serem trilhados. Esta investigação vem trazer o seu contributo, não apenas na apresentação dos resultados da pesquisa, mas, também, naqueles caminhos que ficaram por ser descortinados. Acreditamos ser esse um pequeno contributo adicional, apontar novos caminhos para investigações futuras.

## **6.6. O Papel da Investigadora**

Entrar em campo para acompanhar a relação dos professores com o educativo dos museus foi uma opção desde o começo desta investigação. Não era apenas relatar a existência dos Serviços Educativos em Museus de Arte Contemporânea e contabilizar a participação de professores, educadores em seus projetos educativos. Importava vivenciar aquele contexto, também já conhecido da investigadora, ouvir e dar voz aos professores.

Interessava-nos saber da importância por eles atribuídas àqueles projetos educativos dos quais participavam e à disciplina de arte na formação de crianças e jovens. Ao descobrirmos essas realidades, percebemos o empenho e seriedade em relação a esta formação, que os fazia superar dificuldades em acompanhar as formações e, também, em levar seus alunos para vivenciarem experiências contemporâneas em museus e instituições culturais.

Conhecer essas realidades era uma questão de ‘mergulhar’ naqueles relatos e vivências e descobrir a melhor forma de apresentá-las. Ou seja, conhecer aqueles acontecimentos e entendê-los como um fenômeno social que como tal não ocorria de forma inócua mas era carregado de muitos sentidos e significados naquela realidade social, que buscávamos interpretar. As mudanças recentes pelas quais vimos passando (apresentadas no Capítulo 1) refletem, também, na forma como nós, cientistas sociais, atuamos nesta sociedade.

Uma das principais influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador qualitativo como um intérprete. (Bogdan & Biklen, 2010, p. 46)

Ora, é neste momento da pesquisa que nós, como investigadores sociais, assumimos o nosso papel de intérpretes e passamos a dar conta dessa nossa responsabilidade e compromisso social. Como dito em Bauman ([1987] 2010), o papel do intelectual — aqui entendido como os investigadores e educadores que somos —, equivale ao papel de um intérprete contemporâneo. Nos parece, assim, que cabe aos *intérpretes* uma grande responsabilidade para com a sociedade, que para além de ser uma sociedade caracterizada como sociedade do consumo e da imagem, é ainda uma sociedade da ‘comunicação e interpretação’.

Assim aos críticos/intelectuais cabe a mediação da produção artística em suas comunidades e para outras comunidades e, nesse momento, o agente formador/educador/intelectual se apresenta no papel de intérprete e difusor dessa produção, possibilitando a tantas outras comunidades excluídas entrarem nesse processo de conhecimento, fruição e formação. Esse papel será analisado através da atuação do arte-educador na integração entre o museu, a escola e os alunos<sup>225</sup>.

<sup>225</sup> É importante ressaltar que o envolvimento dos alunos corresponde a um contributo para formação de público para os museus e para a produção artística contemporânea, bem como à possibilidade de envolvimento de um número maior de pessoas nesse processo, a partir do momento que cada aluno possa envolver a sua família e comunidade nesse processo de interação sócio-cultural.

Tratava-se pois, de uma questão complexa e, como tal, com possibilidades diversas de abordagens e metodologias que foram sendo construídas no decorrer da pesquisa.

À experiência da investigadora, foram somadas as leituras efetuadas, os dados coletados, os momentos de observação e as vivências das entrevistas que em muito contribuíram para uma melhor 'visão' dessa realidade. Assim, como dito em Maroy (1997), fomos construindo o nosso método com base em nosso objeto de pesquisa e apoiados pela situação encontrada em campo, "numa lógica exploratória, como um meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade" (Maroy, 1997, p. 117).



## 7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo de mais de três anos de pesquisa e observação participante, pudemos acompanhar os educadores participantes das ações educativas do MACS e do MAM/SP. No decorrer desse período acompanhamos o projeto *Encontros com a arte*, do MAM/SP, no ano letivo de 2013 e o *Projeto com Escolas*, do MACS, no ano letivo de 2013-2014. Como parte desse processo investigativo realizamos visitas anteriores aos museus indicados e seus respectivos espaços educativos, bem como entrevistas exploratórias com coordenadores e responsáveis pelos museus e instituições culturais identificados no Quadro 1<sup>226</sup>, nos anos de 2012 e 2013.

As entrevistas exploratórias foram direcionadas aos responsáveis pelos Serviços Educativos nos dois museus, bem como outros educadores com destacada atuação no campo das artes visuais e da arte contemporânea, no Brasil e em Portugal. A escolha dos entrevistados se deu com base no conhecimento do trabalho desenvolvido por esses atores; nos seus vínculos com as instituições estudadas e na relevância de suas contribuições nos cenários nacionais, nos dois países. Essas entrevistas fortaleceram o nosso entendimento sobre a relevância do ensino da arte para a formação de crianças e jovens; a relevância dos projetos de formação de professores; a tônica da arte contemporânea num cenário de contemporaneidade e a relevância de uma literacia visual em nossa sociedade do audiovisual.

Essas contribuições, aliadas às vivências anteriores<sup>227</sup> nos orientaram para a elaboração de questionários que possibilitassem adentrar um pouco no universo dos professores participantes das ações formativas, para que dessa forma pudéssemos conhecer e apresentar esse ator social. Este estudo é característico da atuação dos *cultural studies* e contribui para a compreensão desse indivíduo educador, intérprete e sujeito contemporâneo, fazendo valer na nossa cultura contemporânea, uma figura que se inquieta e atua diante das angústias do trágico presente em nosso cotidiano.

Os *Cultural Studies* significam uma deslocação do estudo tradicional da cultura no sentido antropológico e sociológico, o que traduz uma especial atenção prestada ao cotidiano das classes populares, à recepção e ao consumo dos media, aos estilos de vida e à mudança social, tomando como principais unidades de análise dos actores sociais a

<sup>226</sup> As páginas 157 do capítulo anterior.

<sup>227</sup> No que tange a experiência da investigadora frente aos serviços educativos da Fundação Joaquim Nabuco.

categoria sócio-profissional, a idade, a escolaridade, o gênero e a etnia. (Martins, 2011, p. 33)

A caracterização desse ator nos foi possibilitada pela realização de uma série de 212 Questionários e pelo conhecimento desse sujeito nos momentos de observação. Importa dizer que tal caracterização não tem por finalidade subsidiar uma categorização desse educador, noutro sentido, buscamos identificar o professor no seio de uma sociedade contemporânea e de um cenário de risco e crise, no qual identificamos um sujeito ativo e com convicções, atuando em favor de uma melhoria da formação de crianças e jovens no sentido de contribuir para a construção de criticidade e reflexividade por meio de um processo de ensino-aprendizagem que ultrapassa os limites da escola.

Diante dos dados recolhidos em dois anos de pesquisa e observação junto ao MAM/SP e MACS, apresentamos os resultados dos questionários aplicados.

### **7.1. Apresentação dos inquiridos e seleção da amostra**

Os inquéritos foram realizados com as pessoas participantes dos encontros de formação ocorridos no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP), durante o ano de 2013, e no Museu de Arte Contemporânea de Serralves (MACS), nos anos de 2013 e 2014. Durante este período foram aplicados 212 inquéritos por questionário, por meio dos quais pudemos identificar, para a seleção inicial, as ocupações dos respondentes e posteriormente categorizá-las em grandes áreas de atuação, tendo como viés investigativo as áreas de ensino e das artes visuais. Desta forma agrupamos as ocupações com base nas seguintes categorias (grandes áreas): professores; outros profissionais da área escolar; artistas e afins; outros profissionais da área artística; estudantes e afins; profissionais diversos e os não informantes.

Ao efetuarmos a apuração dos dados, ao longo dos anos de 2013 e 2014, fomos identificando características distintas nos participantes que pudemos associar às particularidades de cada um dos projetos estudados. No caso do MAM/SP, encontramos um cenário mais heterogêneo em relação às ocupações dos participantes. O projeto *Contatos com a Arte* apresentou uma feição mais plural, envolvendo uma maior diversidade profissional; em



contrapartida, o *Projeto com Escolas* do MACS, apresentou um grupo mais coeso formado basicamente por professores.

No Porto, o *Projeto com Escolas* tem como público-alvo os professores de artes e prevê a realização de um projeto, uma produção artística a ser realizada pelos professores participantes e seus alunos, que é apresentada no MACS ao final de cada ano letivo. Em São Paulo o projeto *Contatos com a Arte* tinha uma maior flexibilidade no que tange à participação de profissionais de outras áreas, que não os professores e alunos de arte e, ainda, não prevê como contrapartida, o desenvolvimento de uma ação ou um produto específico decorrente daquela formação.

Para esta classificação quanto às áreas de atuação — nos três grande campos que nomeamos: professores, artistas e estudantes —, realizamos o seguinte agrupamento: no campo *professores*, para além dos próprios, foram elencados os arte-educadores — que não obrigatoriamente atuam em escolas, mas em outras instituições culturais, ONGs e afins — e os educadores de infância, que são aqueles professores atuantes no ensino infantil; no campo *outros profissionais da área escolar*, agrupamos os coordenadores e supervisores pedagógicos<sup>228</sup>; aos *artistas plásticos* juntamos os arquitetos e paisagistas; no campo *outros profissionais da área artística*, agregamos os gestores culturais, produtores, dirigentes e assistentes ligados à produção artística e cultural; no campo dos *estudantes e afins* foram incluídos aqueles que se identificaram como estagiários ou monitores, além dos estudantes de graduação e pós-graduação. Encontramos um certo número de profissionais que não se encaixavam nas grandes áreas de interesse que selecionamos e, por isso, foram agrupados como *diversos*<sup>229</sup>. Houve, ainda, uma determinada parcela dos inquiridos que não informou a sua ocupação. Passemos à apresentação mais sucinta dos dados por meio da Tabela 1.

<sup>228</sup> Tal classificação aplica-se apenas aos coordenadores pedagógicos no Brasil, por tratar-se de uma função exercida por professores, considerada como de magistério, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nr. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Os coordenadores pedagógicos, a despeito de não estarem em sala de aula, atuam juntamente com os professores, podendo inclusive assistir/acompanhar aulas, e exercem uma função de planejamento e devem conhecer profundamente as necessidades e demandas dos professores e alunos para contribuírem para uma melhor gestão escolar.

<sup>229</sup> Tal diversificação se deve massivamente aos inquiridos do MAM/SP. Sabemos que a participação nos encontros de formação daquele museu requer uma inscrição prévia, assim como no MACS. Entretanto, por ocasião da exposição de esculturas da artista Maria Martins, em setembro de 2013, em razão de ser a mesma um dos grandes nomes da escultura brasileira, a afluência de público superou o esperado, tendo sido, então, aquele encontro aberto ao público em geral e, por se tratar de uma exposição de esculturas, atraiu um público de arquitetos e paisagistas, para além do público dileteante.

Tabela 1: Identificação dos participantes dos encontros formativos no MAM/SP e MACS/Porto

Ocupação Principal	Número de participantes no MAM		Número de participantes no MACS		Número Total de participantes	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Professores	97	64	55	91	152	72
Outros profissionais da área escolar	8	5	0	0	8	4
Artistas e afins	7	5	0	0	7	3
Outros profissionais da área artística	9	6	1	2	10	5
Estudantes e monitores	11	7	4	7	15	7
Diversos	14	9	0	0	14	7
Não informado	6	4	0	0	6	2
Total	152	100	60	100	212	100

A partir da leitura da Tabela 1, podemos identificar que a maioria dos inquiridos, cerca de 83%, foi composta por professores, arte-educadores e estudantes de licenciatura e pós-graduação. Para efeito do presente estudo, fez-se necessário um recorte dos participante dos projetos, a fim de termos uma unidade do grupo que iríamos estudar e, assim, estabelecermos uma melhor apresentação dos resultados. Desta forma, direcionamos o nosso foco para o professor, por seu papel disseminador e multiplicador de conhecimento, por sua atuação na formação de crianças e jovens, sujeitos do contemporâneo e, ainda, por se tratar de figura central no cenário das formações em museus, fazendo reverberar essas ações nas escolas em que atuam.

A partir da identificação da categoria que iria compor a nossa amostra, realizamos a filtragem e exclusão dos inquiridos que haviam respondido ao questionário em mais de uma ocasião de presença nos encontros formativos — caso ocorrido no MAM/SP. No processo de filtragem dos respondentes em duplicidade, foram excluídos seis professores participantes dos encontros no MAM/SP.

Assim depurado o nosso estudo chegou a um grupo de 154 participantes, como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2: Identificação dos participantes no MAM/SP e MACS/Porto

<b>Ocupação Principal</b>	<b>Número de participantes no MAM/SP</b>	<b>Número de participantes no MACS</b>	<b>Número Total de participantes</b>
	<b>Qtde</b>	<b>Qtde</b>	<b>Qtde</b>
Professores	91	55	146
Coordenadores Pedagógicos	8	0	8
Total	99	55	154

Desta forma, para efeito da análise dos dados aqui empreendida, a nossa amostra é formada por 154 pessoas, das quais 146 são professores e 8 coordenadores pedagógicos que, entretanto, passamos a considerar como professores, a partir de agora. São esses professores o centro da atenção do presente estudo e com os quais interagimos, juntamente com os educadores dos museus, nos momentos de observação e foi para os professores que direcionamos segundo inquérito com perguntas abertas, para possibilitar-nos apresentar o olhar desse ator no cenário das ações educativas em arte contemporânea. Tal escolha se deve ao fato de ser o professor um multiplicador nesse processo que entendemos por ensino-aprendizagem.

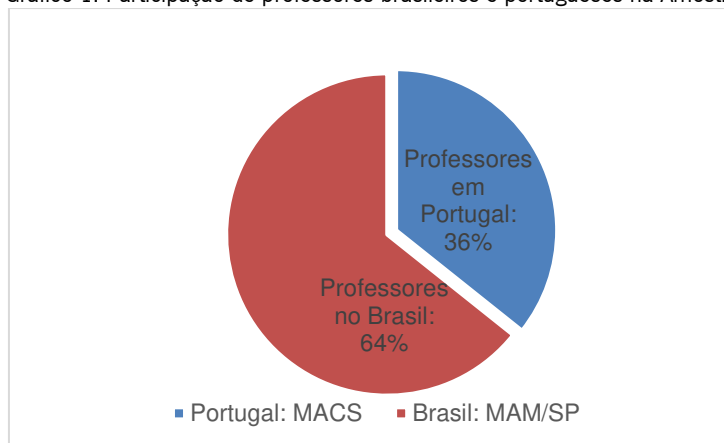
## **7.2. Caracterização da Amostra**

Como dissemos no início do presente capítulo, selecionamos dentre os inquiridos, os professores. Diante desta escolha, gostaríamos de fazer alguns esclarecimentos do ponto de vista legal, em relação a essa categoria profissional, em Portugal e no Brasil.

A categorização de professor assenta numa legislação específica para cada país e possui tanto denominadores comuns como algumas características especiais que, entretanto, não impossibilitaram que realizássemos uma classificação comum que abrigasse a todos os profissionais participantes da presente investigação. Em Portugal, além dos professores do ensino básico e superior, também são considerados como docentes, os educadores de infância “certificados para a docência na educação pré-escolar”<sup>230</sup>. No Brasil, são considerados como professores os educadores em todos os níveis da educação básica, em exercício de atividades em salas de aula e, ainda, os coordenadores pedagógicos, posto que estes precisam ter formação de professor ou especialização em educação<sup>231</sup>.

Apresentadas as questões de nomenclatura, temos agora na nossa amostra, 55 professores portugueses, participantes do *Projeto com Escolas* do MACS e 99 professores brasileiros participantes do projeto *Contatos com a Arte* do MAM/SP. No total o nosso Grupo é constituído por 154 professores do Brasil e Portugal, como apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Participação de professores brasileiros e portugueses na Amostra



Com a nossa amostra estabelecida, passamos a trabalhar nos outros dados estatísticos que nos possibilitassem traçar o perfil demográfico desse profissional e parceiro neste trabalho de campo. Num primeiro momento trabalhamos com os dados demográficos

<sup>230</sup> Conforme previsto no artigo 2º, letra d), do Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril, republicado pelo artigo 7º do Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro, publicado no Diário da República Nº 1, SÉRIE A, Pág. 2, de 02/01/1998, do Ministério da Educação (Portugal, 1998, p. 2).

<sup>231</sup> “são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico”, conforme o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial Nº 248, de 23/12/1996, SEÇÃO 1, pág.de 1 a 9, art. 67 (Brasil, 1996), parágrafo 2º, incluído pela Lei Nº 11.301, de 10 de maio de 2006, publicada no D.O. de Nº 89, p.2, de 11/05/2006 (Brasil, Lei Nº 11.301, 2006).

relacionados ao nível de ensino em que atuam e às suas áreas de formação; gênero; idade e tempo de atuação no magistério.

Iniciamos por identificar os níveis de ensino em que os educadores atuavam. Nesta etapa nos deparamos com nomenclaturas diversas para os níveis de ensino das crianças e jovens na educação básica<sup>232</sup> e, também, no ensino universitário. Diante deste fato, com vista à uniformização dessas nomenclaturas, passamos a adotar a classificação utilizada pela UNESCO<sup>233</sup>, tendo em vista tratar-se de um órgão das Nações Unidas de reconhecido valor internacional que atua nas áreas da educação, da ciência e da cultura.

Assim sendo, utilizamo-nos dos parâmetros da ISCED<sup>234</sup>, apresentado no Apêndice F e construímos o Quadro 2, em que demonstramos a correspondência entre os níveis de ensino nos dois países.

Quadro 2: Correspondência entre os Níveis de Ensino em Portugal e no Brasil de acordo com a ISCED

ISCED Classificação/Nível	Nível correspondente em Portugal	Nível correspondente no Brasil
0 Pre-Primary Education	Educação Pré-Escolar (dos 3 aos 5 anos de idade)	Educação Infantil (inferior aos 6 anos de idade)
1 Primary Education	Ensino Básico 1º e 2º ciclos (dos 6 aos 15 anos de idade)	1º ao 5º ano Ensino Fundamental (dos 6 aos 10 anos de idade)
2A Lower Secondary Education	Ensino Básico 3º ciclo (dos 11 aos 15 anos de idade)	6º ao 9º ano Ensino Fundamental (dos 11 aos 14 anos de idade)
3A Upper Secondary	10º ao 12º ano Ensino Secundário (dos 14 aos 18 anos de idade)	Ensino Médio de 3 anos (dos 15 aos 17 anos de idade)
5A First Stage of Tertiary Education	Ensino Superior	Educação Superior

Fonte: Mapping of National Education Programmes Brazil & Portugal - ISCED<sup>235</sup>

Tomando por base a classificação empreendida no Quadro 2 apresentamos a Tabela 3 com os dados quantitativos referentes à participação dos professores de nossa Amostra, por nível de ensino em que atuam.

Tabela 3: Quantitativo de Professores por Atuação em cada Nível de Ensino em Portugal e no Brasil

<sup>232</sup> A chamada educação básica corresponde: no Brasil a três etapas de ensino, a educação infantil, do pré-escolar, a partir dos 4 anos de idade, o ensino fundamental, do 1º ano (período de alfabetização, antes considerado pré-escolar) ao 9º ano, obrigatório para crianças e jovens dos 6 aos 14 anos, e o ensino médio, do 1º ao 3º ano, obrigatório para os jovens dos 15 aos 17 anos. Conforme artigo 4º da LDB (Brasil, Lei Nº 9.394, 1996, pp. 1-9), com a redação dada pela Lei Nº 12.796, de 04/04/2013 (Brasil, 2013, pp. 1-2); em Portugal o ensino básico é, também, de 9 anos, para crianças e jovens dos 6 aos 15 anos, dividido em 3 ciclos. O 1º ciclo tem duração de 4 anos, o 2º ciclo duração de 2 anos e o 3º ciclo com duração de 3 anos, conforme definido no artigo 8º da Lei Nº 46/86 (Portugal, 1986, p. 3.070).

<sup>233</sup> Unesco: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). A UNESCO trabalha em prol do diálogo entre as civilizações, as culturas e os povos, fundado no respeito pelos valores comuns. (Tradução da autora, texto retirado da página da UNESCO na web: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>, acessada em 2 de julho de 2014).

<sup>234</sup> INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION OF EDUCATION – ISCED. Desenvolvida pela UNESCO, para facilitar a comparação de estatísticas da educação e indicadores entre os países, com base definições acordadas internacionalmente. Sua última revisão foi realizada em 2011, após amplas consultas internacionais com especialistas em educação e estatística, levando em conta mudanças significativas nos sistemas de educação em todo o mundo, desde a última revisão de 1997. (Tradução da autora, do texto retirado da página da UNESCO na web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>, acessada em 2 de julho de 2014).

<sup>235</sup> Classificação ISCED/UNESCO (1997 e 2011 – dados disponíveis em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>, acessados em 2 de julho de 2014).

ISCED – Nível/Classificação		Quantitativo de Professores		Total Grupo	Participação no Grupo %
		Portugal	Brasil		
0	Pre-Primary Education	14	22	36	23,4
1	Primary Education	14	36	50	32,5
2A	Lower Secondary Education	19	20	39	25,3
3A	Upper Secondary	4	9	13	8,4
5A	First Stage of Tertiary Education	2	8	10	6,5
Não Responderam		2	4	6	3,9
Totais		55	99	154	100

Assim apresentados, destacamos que dos 154 professores participantes neste estudo, 125, ou seja, 81,2%, atuam no *Lower Secondary, Primary e Pre-Primary Education*. O que significa dizer que a grande maioria desses professores atua junto a crianças e jovens, desde os anos iniciais da infância até meados da adolescência. Este é um aspecto importante a ser destacado, tendo em vista a importância do ensino da arte na formação do indivíduo, especialmente quando esta se dá desde a infância<sup>236</sup>. Platão já preconizava a importância da arte na formação de cidadãos no sentido de desenvolver uma sensibilidade para o ‘belo’. Esta tese foi retomada séculos mais tarde por Schiller (1993), no século XVIII e posteriormente defendida e estruturada por Herbert Read (1943/2010) em pleno momento da Segunda Guerra Mundial — o que teria influenciado a compreensão da importância da educação pela arte e do desenvolvimento da criatividade e da livre expressão das crianças.

Tabela 4: Áreas de Formação dos Professores

Conhecendo-se o âmbito de atuação desse professor, passamos a identificar qual a sua formação ao nível do ensino superior<sup>237</sup>. Para os cursos indicados, realizamos uma categorização em duas grandes áreas: área da Educação, em que alocamos os cursos de formação de professores e a área das Artes, em que agrupamos os cursos de licenciaturas e bacharelados no campo das artes visuais, tanto em Portugal quanto no Brasil. Os demais cursos de nível superior, que não se enquadravam nas grandes áreas indicadas e que eram de tal forma pulverizados por área do conhecimento, foram agrupados em Outros de Nível Superior, conforme apresentado na Tabela 4.

<sup>236</sup> Cf. *A Educação pela Arte*, Herbert Read, Edições 70, Lisboa, 2010.

<sup>237</sup> Nesta questão nem todos os professores identificaram os cursos em que se licenciaram/graduaram, apenas informando que possuíam formação de nível superior. Dessa forma, foram categorizados como Outros de Nível Superior.

Museu	Área das artes		Área da Educação		Outros de Nível Superior		Não Informaram		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
MACS	18 <sup>238</sup>	33	16	29	11	20	10	18	55	36
MAM/SP	47	48	31	31	12	12	9	9	99	64
Total 1 <sup>(a)</sup>	65	42	47	31	23	15	19	12	154	100
Total 2 <sup>(b)</sup>		48		35		17			135	

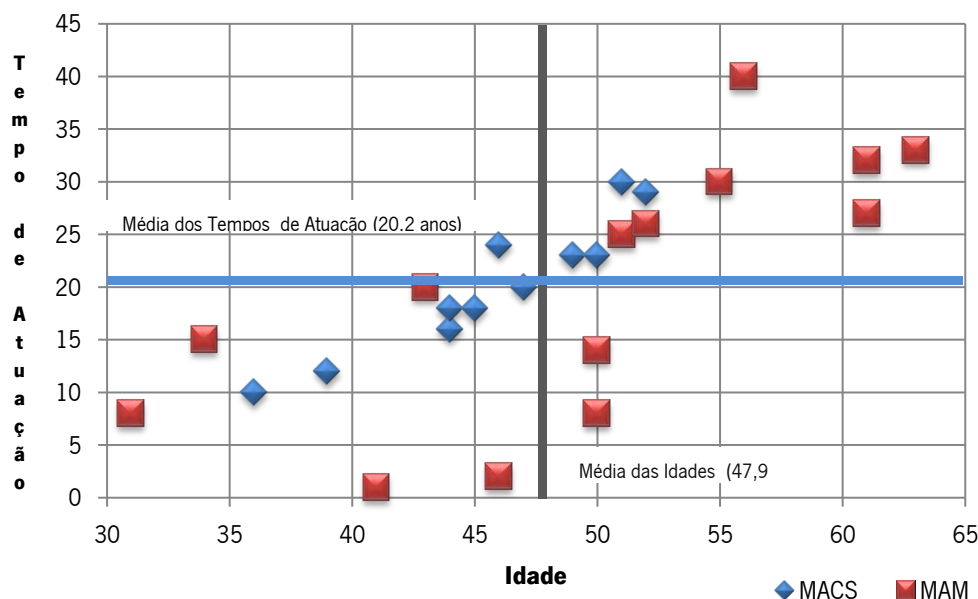
Nota: (a) Considerando o total dos 154 professores participantes. (b) Percentual considerando o total dos 135 professores que informaram suas habilitações.

Com base nos dados contidos na Tabela 4 e tomando por base o total dos cursos informados, destacamos a participação dos dois grandes grupos de artes e educação. Como visto, contamos com 48% dos professores com formação em artes e 35% na área da educação. Ou seja, 83% dos professores do Total 2, possuem formação nas duas grandes áreas destacadas. Tais percentuais são melhor compreendidos quando os associamos à participação dos professores por nível de ensino, conforme apresentamos na Tabela 3.

Vimos que mais da metade do grupo estudado leciona para o *primary* e *pre-primary education* e mais de um quarto para o *lower secondary education*, ou seja com crianças e jovens até 15 anos. Esses dados associados — a formação específica em arte e educação e a atuação junto a um público mais jovem de alunos —, apontam para uma possibilidade de maior sensibilização desses professores para o campo das artes visuais contemporâneas e, com isso, uma possibilidade maior de aproximar crianças e jovens às artes visuais e perceberem a sua potência, além de educar o olhar para a contemplação e despertá-los para as questões éticas e estéticas presentes em nosso contemporâneo.

Ainda compondo o perfil demográfico de nossa amostra, apresentamos os dados relativos à idade e ao tempo de atuação desses professores. Para tanto, identificamos o gráfico de dispersão como sendo a melhor forma para visualizar essa relação. É importante registrar que as respostas a essas perguntas foram muito poucas em relação ao total da amostra. Acreditamos que a questão da idade ainda seja delicada para muitos, particularmente entre a população feminina. A despeito da pouca informação, conseguimos montar o Gráfico 2 que nos mostra a distribuição das idades e tempo de atuação e ainda nos informa sobre suas médias.

<sup>238</sup> No caso do MACS, incluímos seis professores licenciados em Arquitetura, na Área das Artes, não apenas pelo fato da aproximação da arquitetura com o campo das artes visuais mas, principalmente, por terem declarado lecionar a disciplina de artes para o 3º ciclo e secundário.

Gráfico 2: Idade *versus* tempo de atuação na carreira docente, por museu

Tomando por base os dados do Gráfico 2, vemos que estamos diante de uma amostra com uma média de 48 anos de idade e 20 anos de atuação no magistério. Tal condição pôde ser percebida nos momentos de observação no MACS e agrega um maior valor a esse grupo profissional, por nós estudado, tendo em vista uma maior maturidade como educador e sujeito contemporâneo. É muito importante constatar que as ações educativas em arte contemporânea entusiasmam e mobilizam professores dos 30 aos 60 anos de idade, com atuação no magistério há um tempo considerável e, apesar disso, não se encontram ‘acomodados’ em seu estatuto de professor. Conscientes dos conhecimentos adquiridos e das possibilidades latentes no campo das artes visuais e, ainda, no convívio com outros profissionais, participam, atuam, trocam, desenvolvem, experimentam e exercitam o poder do conhecimento e da multiplicação deste.

Nos momentos de formação, os professores trocam de lugar com os educadores de museus. Apesar de participarem todos do processo de ensino-aprendizagem, naquele momento eles são também ‘alunos’, participam das formações, preparam trabalhos, efetuam tarefas, contribuem com suas opiniões, partilham conhecimentos, indagam e constroem com os outros as possibilidades de novas atuações para e pelos seus alunos. Como é possível constatar em suas respostas a respeito da motivação para participarem dos encontros formativos:

Porque a partir do momento em que aprendemos podemos transmitir com mais segurança. (Professora 57, 2013)

Porque permite ao professor ter novas experiências (Professora 52, 2013)



Porque permite troca de ideias e experiências (Professora 143, 2013)

Porque estimula o meu trabalho (projetos pessoais) e o meu trabalho com os alunos e fornece também 'materiais' (textos, seminários) que servem diretamente de estímulo para os alunos e para os outros colegas (Professora 139, 2013)

Porque compartilhamos experiências; posso dividir e somar os olhares, alimentando a teia de ideais que brota em cada palavra, em cada imagem, em cada vivência (Professora 76, 2013)

Porque sempre que participo das atividades fico com muitas ideias boas para dar em aula; É incrível poder atuar como "aluna" e levar esta experiência de volta para a sala de aula (Professora 88, 2013)

Dentre esses educadores, alguns conseguem levar suas turmas aos museus, outros levam o museu às turmas, por meio de suas falas e das novas práticas ali apreendidas. Como refere Hernández (1997) os professores devem possibilitar o conhecimento das culturas de diversos povos, de seus povos, das diversas visualidades contextualizadas. Ainda que não possam levar seus alunos aos museus, os professores podem viabilizar por meio de recursos tecnológicos e vivências em salas de aula, o aprendizado dessas visualidades, ainda que não se possa substituir a experiência social de ir aos espaços culturais, pode-se incentivá-las.

Situados quanto às suas formações e âmbito de atuação, bem como em relação à idade e tempo de atuação, a nossa amostra tem como característica mais contundente o sexo. Ao darmos início a esta investigação, a partir dos momentos de observação e participação nos encontros de formação, a prevalência do sexo feminino já se fazia notar. Um rápido olhar pela sala e logo identificávamos a presença majoritária de mulheres nas ações desenvolvidas nos dois museus estudados. Na Tabela 5 apresentamos os dados relativos ao sexo dos participantes.

Tabela 5: Identificação dos Professores por Sexo

MAM/SP				MACS				Total			
Qtde		%		Qtde		%		Qtde		%	
f	m	f	m	f	m	f	m	F	M	f	M
85	14	86%	14%	47	8	85%	15%	132	22	86%	14%
	99		100%		55		100%		154		100%

Notas: m: masculino / f: feminino

Como visto na Tabela 5, a presença feminina no total da Amostra corresponde a um percentual de 86% que segue a tendência da participação feminina no Grupo do MACS, 85% e do MAM/SP 86%. Portanto, com base no conjunto das informações apresentadas, dos 154 professores participantes no Estudo, 132 são mulheres, com mais de 40 anos de idade, cerca de 20 anos de atuação no magistério, com formação em educação básica ou artes, em sua maioria, lecionando em classes do *primary* e *pre-primary education*, como visto na Tabela 3.

A despeito de todo o desenvolvimento experimentado em Portugal e no Brasil, a profissão de professor ainda é vista como um atributo das mulheres. Existe nesse contexto uma questão cultural quanto à tradição de uma visão feminina para o exercício da docência no ensino básico, em especial para a formação das crianças na pré-escola e no ensino primário (*pre-primary* e *primary education*), em que as turmas são conduzidas, de forma geral, no Brasil e em Portugal, por um único professor. Pesquisas internacionais confirmam essa prevalência do sexo feminino. Tomamos como exemplo comparativo os dados da TALIS<sup>239</sup> 2013, divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que afirma: “A maioria dos professores do *lower secundar*<sup>240</sup> são as mulheres em todos os países pesquisados, à exceção do Japão. De fato, em 22 países, pelo menos dois terços dos professores são mulheres (OECD, 2014, p. 19)”.

Essa pesquisa internacional faz um levantamento da situação do professor nas escolas e nos apresenta, para além dos dados de gênero, informações sobre a idade, tempo de atuação no magistério e sobre a formação acadêmica desses professores. Por tratar-se de uma população-alvo de professores próxima à que estudamos, por seu nível de atuação, tendo em vista que 25,3% de nossa Amostra atua no *lower secondary education*, como visto na Tabela 3. Com base nos dados de nossa Tabela e dos resultados do levantamento verificado pela TALIS 2013, no Quadro em que apresenta o *Professor típico* nos países pesquisados, destacamos Brasil e Portugal e desenvolvemos o Quadro 3, adaptado do quadro da TALIS 2013, em que comparamos os *professores típicos da TALIS* com o Professor da nossa amostra.

<sup>239</sup> A TALIS (Teaching and Learning International Survey), Pesquisa Internacional sobre o Ensino e a Aprendizagem da OCDE “é a maior Pesquisa Internacional para professores. A TALIS iniciou-se em 2008 e dá aos professores e aos dirigentes escolares ao redor do mundo uma voz para falar sobre as suas experiências (OECD, 2014)”. O resultado da TALIS 2013 foi divulgado em 25 de junho de 2014 e encontra-se disponível em seu *website*: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page4](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page4). Acedido em 02 de julho de 2014.

<sup>240</sup> *Lower secondary education* (ISCED 2) “em geral, continua o programa básico do primário, embora com o ensino mais focado e a utilização de professores mais especializados em seu campo de ensino” (OCDE, 2004).

Quadro 3: Comparativo Professor típico TALIS x Professor típico Grupo de Estudo

<b>Professor típico nos países da TALIS</b>	<b>Professor típico no Grupo de Estudo</b> (média entre Grupo do MACS e Grupo do MAM/SP)
<b>68%</b> são mulheres Têm <b>43</b> anos de idade em média Têm em média <b>16</b> anos de experiência no magistério	<b>86%</b> são mulheres Têm <b>48</b> anos de idade em média Têm em média <b>20</b> anos de experiência no magistério
<b>Professor típico TALIS em Portugal<sup>241</sup></b>	<b>Professor típico no Grupo do MACS (Portugal)</b>
<b>73 %</b> são mulheres Têm <b>45</b> anos de idade em média Têm em média <b>19</b> anos de experiência no magistério	<b>85%</b> são mulheres Têm <b>46</b> anos de idade em média Têm em média <b>20</b> anos de experiência no magistério
<b>Professor típico TALIS no Brasil<sup>242</sup></b>	<b>Professor típico no Grupo do MAM/SP (Brasil)</b>
<b>71%</b> são mulheres Têm <b>39</b> anos de idade em média Têm em média <b>14</b> anos de experiência no magistério	<b>86%</b> são mulheres Têm <b>48</b> anos de idade em média Têm em média <b>20</b> anos de experiência no magistério

Ao analisarmos os dados do Quadro 3, vemos claramente a prevalência feminina em relação aos professores participantes da TALIS 2013, ainda que esta seja quase 20 pontos percentuais inferior à participação feminina em nosso Estudo. As mulheres são, em ambos os casos, a maioria do grupo de inquiridos. Considerando, ainda, os dados apresentados no Gráfico 2, em que estão dispersas as idades dos inquiridos, a despeito de um número pequeno de respondentes, identificamos que as professoras mais jovens de Portugal (MACS) e do Brasil (MAM/SP) têm 31 e 36 anos de idade e a concentração maior encontra-se entre os 35 e 55 anos de idade. Assim, se excluirmos essas idades extremas, podemos inferir que há uma maior participação de professores com maior maturidade e tempo de experiência no magistério em ambos os grupos. O mesmo ocorre nas escolas participantes da TALIS 2013.

Esta comparação de dados serve como referência para os resultados encontrados na presente investigação. Entretanto, por se tratar de uma pesquisa direcionada a grupos específicos que participam de projetos de formação nos dois museus selecionados, MACS e MAM/SP, não existe um outro levantamento que atinja diretamente o grupo investigado. Por isso recorreremos aos dados da TALIS 2013 ou, ainda, de outras pesquisas que se aproximem do grupo aqui identificado, com o objetivo de estabelecermos certos parâmetros de análise, sempre que necessário.

<sup>241</sup> Disponível em: <http://www.oecd.org/portugal/TALIS-Country-profile-Portugal.pdf>, acessado em 02 de julho de 2014.

<sup>242</sup> Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>, acessado em 02 de julho de 2014.

Estabelecido o perfil demográfico de nossa amostra, passaremos à análise dos resultados na segunda parte do questionário para apresentarmos as práticas dos professores em relação aos museus estudados e a outras instituições culturais.

### **7.3. As práticas culturais dos participantes no estudo: o indivíduo contemporâneo no contexto cultural**

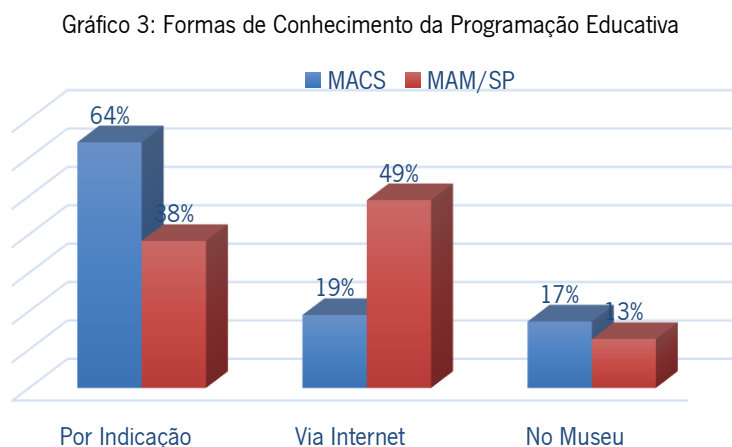
Na segunda parte do questionário buscamos informações quanto às práticas dos professores. Interessava-nos perceber como tomaram conhecimento daquelas ações educativas e há quanto tempo participavam destas ou de ações promovidas por outras instituições e, também, quais as suas práticas em relação às visitas àqueles museus e outras instituições culturais. Tais questões refletiam a experiência da investigadora à frente de um serviço educativo, bem como de outros gestores investigados nas entrevistas exploratórias e, buscavam respaldar a importância desses serviços perante a sociedade em que estão inseridos. A despeito de tudo o que está contido num museu, de todas as possibilidades de partilha de conhecimento por meio de exposições, seminários, palestras e outros tantos eventos culturais, uma instituição se faz pelas ações das pessoas que o compõem. Os museus estudados têm em seus serviços educativos o grande vínculo com a sociedade, por meio da promoção e da interação destes não apenas com as escolas mas também com o público espontâneo. Neste sentido apresentamos a análise das questões de 8 a 13, semi-abertas, do Questionário 1 (MAM/SP) e (MACS), Apêndice B e Apêndice D, respectivamente.

Iniciamos por apresentar as principais formas de veiculação dos eventos culturais nos museus estudados. Tendo em vista o nosso prévio conhecimento do funcionamento de uma instituição cultural e as respostas às entrevistas exploratórias com dirigentes de outros espaços culturais, identificamos como principal meio de divulgação, o chamado *ciberespaço*<sup>243</sup> e, também, a programação gráfica impressa e distribuída nos museus. Esses seriam os dois principais meios de divulgação da programação desses centros culturais. Identificamos, ainda, a

---

<sup>243</sup> Por ciberespaço entendemos o espaço de comunicação constituído por meio do acesso, por computadores, à rede virtual a que chamamos internet. Ou seja, é um espaço gerado num meio virtual e que se materializa por meio da comunicação ao alcance de todos aquele que possam estar 'ligados' via internet. É um meio no qual as imagens são a dose mais forte de uma narrativa. A característica do acesso a 'todos', os interligados, e a transmissão da mensagem em tempo real, podemos dizer, mudou a forma de comunicação em todo o mundo e, com isso, também os museus mudaram a forma de comunicar. Tal assunto da comunicação de museus no ciberespaço pode ser visto no trabalho da Professora Sabrina Marin (Marin, 2011).

possibilidade conhecimento por meio da indicação de amigos ou colegas de trabalho. Assim lançamos a questão aos inquiridos e os resultados podem ser avistados de forma sintética por meio do Gráfico 3, que leva em conta apenas as respostas válidas, desconsiderando o pequeno percentual que não respondeu à questão (5%).



Com base no Gráfico 3, identificamos que as relações entre os professores e os Serviços Educativos dos museus se estabelecem basicamente pelos meios de acesso já relatados: consultas na internet ou visitas aos espaços físicos dos museus, além de indicação pessoal. No entanto há uma participação diferenciada da forma de acesso para cada um dos museus estudados, nos dois países.

Notadamente vê-se o peso da indicação como forma de acesso ao MACS. Tomando por base as respostas dos professores inquiridos, mais de 60% da participação no Programa de formação de Serralves, *Projeto com Escolas*, foi decorrente da indicação de outro professor. Observa-se que este é um vínculo muito importante criado entre os frequentadores que, por meio da publicidade boca-a-boca, vêm a fortalecer os projetos educativos. No caso de São Paulo, o percentual da indicação de amigos dá-se em menor escala, porém ainda bastante considerável, cerca de 40% dos respondentes indicam o projeto *Encontros com a Arte*. Esse tipo de ligação com o museu, via indicação, há que ser valorizado por parte dos Serviços Educativos e da Instituição como um todo, pois trata-se do reconhecimento da qualidade do serviço ali desenvolvido.

A divulgação boca-a-boca é uma das vias de divulgação mais importante e fiável. Nesta publicidade, gratuita, o educador que frequenta as ações de formação em arte contemporânea, mostra-se suficientemente satisfeito, no que tange à qualidade das formações e, ainda, às suas

adequações às necessidades do professor. A ação desenvolvida atende às necessidades do professor e este divulga-a e incentiva a participação de seus pares.

Ao analisarmos a via de acesso virtual, a programação no *ciberespaço*, os percentuais dessa forma de conhecimento se invertem. A divulgação pela internet, por meio da visita ao *site* do Museu de Arte Contemporânea de Serralves (<http://www.serralves.pt/>) e do Museu de Arte Moderna de São Paulo (<http://mam.org.br/>), atinge 19% e 49% dos participantes, respectivamente. Trata-se de uma parcela razoavelmente pequena dos professores do MACS, no entanto, corresponde a quase metade dos professores do MAM/SP.

Em sua pesquisa sobre *Comunicação Virtual em Museus*, MARIN (2011, p. 13) destaca como a principal característica do *ciberespaço* a sua “condição de mídia colaborativa, seu potencial de alcance e de construção e conexão de grupos fisicamente distantes em torno de interesses e ideais comuns (...)” características estas que “passam a ser percebidas pelas instituições culturais como possibilidades de se relacionar com o público (...)”. No caso do MAM/SP, esta ‘mídia colaborativa’ tem sido responsável pela metade da participação dos professores no projeto *Encontros com a arte*, o que corresponde à direção a que nos leva a pesquisa da MARIN (2011, p. 14), na qual o *ciberespaço* torna-se “um campo de atuação e possibilidades de encontros e formação de um público de arte contemporânea”. Nesse espaço virtual os museus investem nas atraentes imagens e nas belas imagens da contemporaneidade, como forma de divulgar seus produtos e serviços. Quanto ao MACS, ao compará-lo com o MAM/SP, é notável a baixa visita ao espaço virtual daquele museu, menos de 20% dos inquiridos.

Nestas duas respostas, nos defrontamos com duas vias de divulgação do conhecimento de grande capacidade e importância, a publicidade boca-a-boca e o *ciberespaço*. Essas duas vias somadas são responsáveis por 83% da participação dos professores no MACS e 87% dos professores do MAM/SP e devem ser incentivadas e melhoradas, como forma de manter e incrementar a participação desses professores e incentivar novas participações<sup>244</sup>.

<sup>244</sup> Na presente tese tivemos como objetivo mapear as formas de conhecimento da programação educativa dos museus, não sendo nosso objeto de estudo identificar os motivos que fortalecem uma ou outra forma de conhecimento. Entretanto, destacamos que seria muito importante para os museus identificarem as causas, a fim de que possam desenvolver estratégias direcionadas para cada público.

Na terceira opção identificada, visitas aos espaços físicos dos museus estudados, encontramos índices ainda menores, 17% e 13%, respectivamente. Entretanto, temos de considerar que esses percentuais representam os professores que têm o hábito de frequentar os museus em outras ocasiões e não apenas nas ações de formação. Tão baixa taxa de participação por meio dessa visita espontânea, é um dado a se ter em conta por parte das instituições aqui estudadas<sup>245</sup>

Diante desse cenário múltiplo, contemporâneo, os museus necessitam ter o olhar apurado para os dois ‘mundos’, o real e o virtual, de forma que seja possível vivenciá-los conforme a disponibilidade do professor e, ainda, de outros prováveis utentes. Essas são possibilidades de uma sociedade tecnológica em que os cidadãos contemporâneos podem escolher a melhor forma de interagir com os espaços de seus mundos. De acordo com as suas necessidades e possibilidades os professores decidem se o tempo os levará aos Jardins de Serravalles ou do Parque do Ibirapuera ou, ainda, aos caminhos virtuais do *ciberespaço*. Ambos os conduzem a uma imensidão de informações e imagens, dentre as quais se encontram as que se referem aos projetos educativos em questão.

Os Projetos Educativos desenvolvidos no MACS e no MAM/SP são programas de formação que têm no professor o seu alicerce e que visam uma integração entre a escola e o museu por meio não só da formação do professor mas do envolvimento do professor e suas turmas. Vimos a importância da literacia visual nessa nossa sociedade da imagem; vimos que o professor de arte, os arte-educadores, são os profissionais primeiros responsáveis por uma formação visual de crianças e jovens; vimos que a educação artística não pode estar contida no espaço único da escola e, nesse contexto, identificamos a importância do professor nessa formação e, da sua relação com o museu nesse processo de ensino-aprendizagem, por meio do qual as crianças e jovens seriam beneficiadas com as possibilidades de fruição e vivências extra muros da escola.

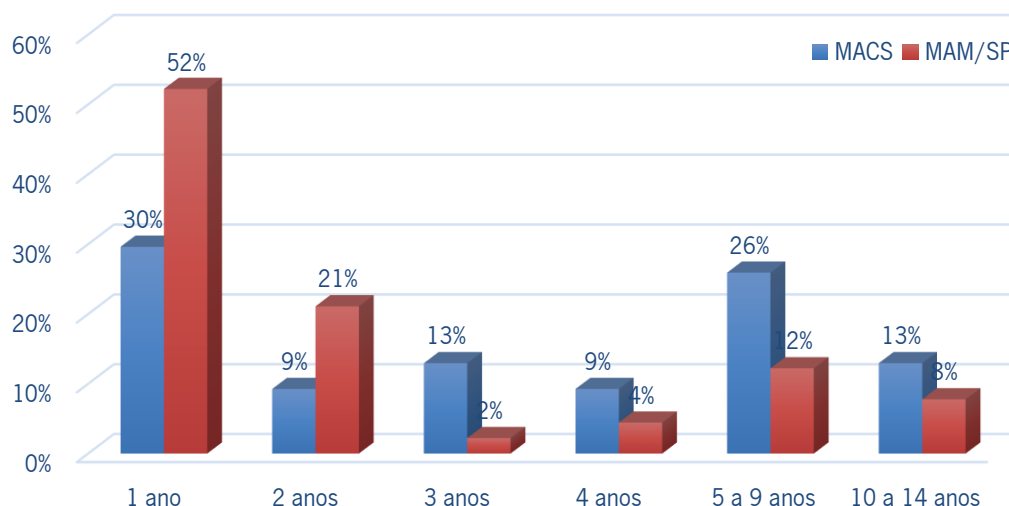
Assim compreendidos, podemos pensar essa relação como processo cujo objetivo comum gira em torno da troca de conhecimentos no campo das artes visuais e, deveria

---

<sup>245</sup> Saliente-se ainda, no caso do Museu de Serravalles e do Museu de Arte Moderna de São Paulo, a não visita aos espaços físicos do museu do Porto, projetado por Siza Vieira nos Complexo dos Jardins de Serravalles e do museu de São Paulo, adaptado por Lina Bo Bardi dentro do Complexo Arquitetônico desenhado por Oscar Niemeyer, no Parque do Ibirapuera, ambos Obras de Arte por excelência, vem a ser um prejuízo visual lastimável.

fortalecer-se, ano a ano. Nessa perspectiva, buscamos mapear o tempo e com que frequência esses professores participam dessas ações de formação. Com relação ao tempo de participação nos programas educativos, apresentamos o Gráfico 4, que leva em consideração o total das respostas válidas, 144 professores, 90 do MAM/SP e 54 do MACS.

Gráfico 4: Anos de Participação nas Ações Educativas



Se considerarmos apenas o número dos respondentes, identificamos cerca de 50% do grupo MAM/SP e 70% do grupo do MACS como professores frequentes, distribuídos ao longo do tempo de participação. Nos dois grupos encontramos professores que são frequentadores há mais de 10 anos, cerca de 10% da amostra e cerca de 20% participam há 5 anos ou mais. Além desses dados de professores frequentes, temos um novo grupo de professores a formar-se. Mais uma vez a trabalharmos com a média, teremos 40% da amostra como professores iniciantes nessas ações, incrementado e ampliando as possibilidades de difusão dos conhecimentos para mais um novo grupo de alunos, crianças e jovens beneficiários finais dessa formação, além de aumentar potencialmente a possibilidade de ingresso de novos professores para o ano seguinte, tendo em vista a publicidade boca-a-boca, como vimos anteriormente.

Ainda com relação ao tempo de participação dos professores nas ações educativas, nos dois museus, o aspecto da fidelização faz surgir no meio dos participantes algumas 'figuras' que se destacam. Estamos a falar de professores que, por estarem de forma mais presente e ativa nas formações, sobressaem como figuras de referência. Em seus depoimentos e posicionamentos frente ao ensino da arte e ao andamento das ações educativas ali desenvolvidas, possibilitam identificar experiências mais ou menos exitosas e também



incentivam a participação dos recém-chegados. Esses professores são muito importantes do ponto de vista da instituição, tendo em vista que dão retorno aos educadores e gestores das ações já desenvolvidas.

Do ponto de vista do investigador, em nossos momentos de observação, durante as ações e nos seus intervalos<sup>246</sup>, nos foi possível presenciar essa relação existente entre os professores e os educadores do MACS, responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos educativos, pautada numa ética de enriquecimento e melhoria das práticas educativas. Nos momentos informais os professores discutem entre si e, também, partilham com os educadores dos museus, as atividades desenvolvidas. Quais os aspectos positivos, o que poderia ser melhorado, coisas boas que devem acontecer mais vezes, coisas não tão boas e que podem ser cortadas das próximas atuações. Enfim, colaborações de grande valor. Poderíamos dizer que são mesmo uma mais-valia no âmbito do melhoramento desses processos formativos.

Cada museu desenvolve o seu projeto educativo programando um determinado número de encontros para apresentação dos projetos, das formações e até para exibição dos resultados dos projetos desenvolvidos, no caso do MACS. Numa situação ideal, os professores deveriam poder participar de todos os encontros e, assim, apreender os conceitos desenvolvidos ao longo de toda a programação e poder ter uma melhor fruição das exposições, sozinhos e com suas turmas, também numa situação ideal. No caso do MACS, além de fruição das exposições em exibição, os encontros de formação subsidiam o desenvolvimento do projeto a ser desenvolvido nas escolas, nas salas de aula. Dessa forma, a presença dos educadores em todos os encontros, é a situação ideal para um bom desenvolvimento desse processo de ensino-aprendizagem.

Isto posto, interessava-nos perceber o compromisso ou a disponibilidade do professor em acompanhar a programação educativa de cada museu. Então lançamos a pergunta sobre a frequência com que participavam dos encontros de formação, com opção de respostas fechadas. É importante ressaltar que a frequência de cada professor poderia ser aferida, no final do ano letivo, por meio da listagem de presença assinada em cada encontro formativo. Entretanto, importava a declaração do próprio professor que classificaria a sua frequência

---

<sup>246</sup> Os momentos informais, os intervalos, foram ocasiões muito ricas em que pudemos conversar e, principalmente ouvir os professores e que nos ajudou sobremaneira a construir o entendimento dessa realidade que ora apresentamos.

conforme o seu historial de presença ou, ainda, sua expectativa de participação<sup>247</sup>. Com base nas respostas dos professores, construímos a Tabela 6.

Tabela 6: Frequência com que Participa das Ações Educativas

Frequência com que participa das Ações Educativas	MACS %	MAM %	TOTAL %
Primeira vez	-	2%	1%
Esporadicamente	23%	26%	25%
Quando possível	20%	30%	26%
Quase sempre	27%	24%	25%
Sempre	15%	9%	11%
NI	15%	9%	11%
Total	100	100	100

Em termos percentuais, a Tabela 6 não nos diz muito a respeito da frequência do professor, tendo em vista que a frequência indicada está praticamente bem dividida entre as possibilidades de respostas, nos dois museus, com uma queda gradual conforme aumenta a frequência. Sobre esse aspecto das práticas dos professores, os momentos de observação e as conversas informais, foram de muito mais-valia. Nessas ocasiões, pudemos observar o empenho e o esforço de cada um dos professores em participar das formações, tendo em vista que estas ocorriam pelas manhãs e ou tardes dos sábados, durante o período programado, no MACS. No MAM/SP, também os *Encontros com a arte* ocorriam aos sábados.

Acerca da atitude dos professores em participarem das formações, contamos, ainda, com a experiência da investigadora à frente dos Serviço Educativos da Diretoria de Cultura da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), ocasião em que teve oportunidade de conviver com os professores que participavam dos momentos de formação na Fundaj, e, assim, conversar, conhecer e ouvir os professores participantes. A investigadora teve ainda oportunidade de participar e de conhecer professores participantes de ações no Rio de Janeiro, no Museu de Arte Moderna (MAM/RJ) e no Museu de Arte Contemporânea (MAC/RJ) e, em São Paulo no próprio MAM/SP e na Fundação Bienal, nas formações da Bienal de São Paulo.

Esse convívio constante com os professores no Brasil e mais recentemente com os professores de Portugal, nas observações no MACS, nos fizeram compreender um pouco mais sobre a realidade das escolhas que os professores necessitam fazer para darem conta de suas

<sup>247</sup> Importa clarificar que os questionários só foram entregues após os primeiros encontros, nos dois museus.

funções em sala de aula, se integrarem no mundo das Artes Visuais, por meio das participações em momentos de formação e, ainda, cumprirem com as suas rotinas familiares. Os museus, por seu lado, fazem suas programações educativas em horários que não comprometam, muito, a rotina de sala de aula dos professores, optando por realizar alguns eventos à noite e as formações em horários de finais de semana. Entretanto, essas escolhas impõem uma jornada adicional aos professores, ocorrendo em horários que afetam a rotina familiar e reduzem o tempo de descanso, lazer e outras atividades. Diante desse quadro, o percentual de assiduidade é um indicador do interesse desses professores. Ao escolherem participar em ações formativas, estendem o tempo dedicado à educação para além do tempo vivido na escola e nos horários de correção de provas e outros trabalhos escolares

Seguindo com as questões sobre as práticas culturais da nossa amostra e a despeito dos museus estudados serem de grande relevância no contexto internacional da Arte Contemporânea, buscamos aferir se esses professores participavam de outras ações educativas direcionadas para uma melhor compreensão dessa prática artística. Apresentamos, então, a Tabela 7, com os resultados em números percentuais

Tabela 7: Participação em outras ações educativas em Arte Contemporânea

Participação em outros Encontros de Atualização	MACS %	MAM %	Total %
Sim	26	48	40
Não	60	41	48
Não informaram	15	11	12
Total	100	100	100

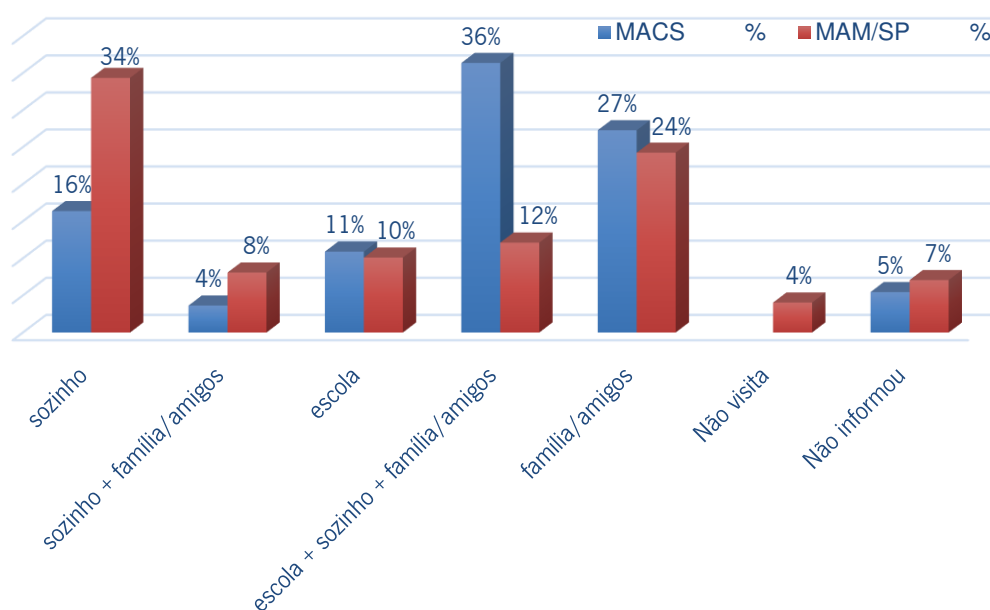
Essas duas questões compõem as práticas desse professor, além de indicar outras instituições que contribuem para a difusão do conhecimento em arte contemporânea, promovendo ações educativas, além das exposições.

Para essas questões as possibilidades de resposta eram, sim ou não e, em caso positivo, a indicação das outras instituições frequentadas. No caso brasileiro essa resposta nos levou a identificar outras grandes instituições que participam nesse processo de formação e difusão cultural, especialmente por tratar-se da cidade de São Paulo, com cerca de 14 milhões de habitantes, as possibilidades são muitas e as dificuldades, também. Nesse contexto é muito importante termos uma espécie de ‘mapa’ dessas instituições. No caso português, ressalvadas

as dimensões geográficas e populacionais, da mesma forma, identificamos as importantes instituições que também promovem a formação e difusão cultural, no país.

Numa condição dita ideal, os professores participariam das formações, voltariam com suas turmas das escolas e debateriam as questões suscitadas naquelas exposições, além de viabilizarem o acesso dos alunos àquela produção cultural em exposição. Para apurarmos esses procedimentos apresentamos o Gráfico 5.

Gráfico 5: Percentual das Práticas de Visitação dos Professores aos museus estudados



O fato de apenas 10% dos professores visitarem as exposições com as suas turmas, a despeito de participarem das ações de formação, é um indicador grave de que algo se passa na formalização do que chamamos de situação ideal. Vimos, até agora, que o professor empenha-se em manter-se atualizado nas práticas e atuações da arte contemporânea. Esse professor despende parte do seu tempo livre, de família e lazer, para participar em ações de formação, visando ampliação do conhecimento e melhoria das práticas em sala de aula<sup>248</sup> e, no entanto, poucas vezes consegue retornar com as suas turmas para a complementação desse trabalho de fruição, multiplicação do conhecimento e formação de público.

Esse percentual tão baixo de retorno, daquela que seria a situação ideal, o professor com suas turmas, envolve questões que estão fora do campo de possibilidades desse professor e dizem respeito às questões formais de calendário e cumprimento de todo o conteúdo escolar.

<sup>248</sup> Essas conclusões são decorrentes das respostas às questões subjetivas que apresentaremos a seguir ao levantamento das práticas.

Para cada saída da escola há que se fazer uma programação de reposição de horário e, por vezes de substituição de aulas, tendo em vista a impossibilidade de alguns alunos participarem das visitas, acarretando a necessidade de um substituto para aquelas classes. Há, ainda, as questões logísticas de viabilização de transporte, pois as escolas não têm assegurados o necessário transporte gratuito. No caso português temos a questão do custo desses passeios e, ainda, a cobrança de bilhetes de entrada, no caso do museu de Serralves, o que inviabiliza a participação democrática de toda a classe. No caso brasileiro, as escolas dependem da disponibilização de transporte gratuito pelas secretarias de educação. Não há registro de contratação de transporte pago, em caso de escolas públicas, no Brasil. O aspecto positivo é que o MAM/SP não cobra bilhete de entrada dos alunos de escolas públicas.

Trabalhando na construção de um melhor entendimento desse indivíduo, pautando-nos pelas vivências anteriores, também investigamos a sua ligação com outras instituições culturais, por meio das quais também se atualizavam. As respostas a essas questões fortalecem a construção do perfil desse professor, no sentido em que corroboram as suas práticas em direção à ampliação de conhecimentos no campo das artes visuais, em geral, e da arte contemporânea em especial.

Vimos que 91% dos professores da nossa amostra têm como prática visitar as exposições do MACS e do MAM/SP, em que participavam dos respectivos Projetos Educativos. Na Tabela 8 visualizamos que 75% desses professores também têm por prática visitar exposições de arte contemporânea em outros museus.

Tabela 8: Visita a exposições de arte contemporânea em outros museus

Visita exposições de arte contemporânea em outros museus	MACS		MAM		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Sim	42	76	73	74	115	75
Não	10	18	16	16	26	17
NI	3	6	10	10	13	8
Total	55	100	99	100	154	100

Assim, aprofundamos o nosso conhecimento sobre as práticas dos professores da nossa amostra. O que as conduzia na direção daquelas formações e o por quê? As relações,

agora, começavam a estabelecer-se e interessava-nos descobrir seus caminhos e ligações. O Professor vai ao museu porque nele encontra ações que vão de encontro às suas necessidades que, a despeito de não serem desenvolvidas por instituições formativas, compõem uma dinâmica de formação continuada, na qual o professor aprimora os seus conhecimentos e vivencia novas experiências estéticas, pessoais e profissionais. Além da oportunidade de interação com seus pares, com os arte-educadores de museus, outros profissionais e artistas da atualidade e, ainda, com novas formas de fazer arte.

Ademais, porque o espaço Educativo dos museus é um lugar de afetos e de acolhimento, porque mais do que ações educativas lá se desenvolvem relações, ligações, teias de sensações. Porque nos espaços Educativos se processam saberes de e com pessoas, porque são espaços do humano e de suas possibilidades, num contexto de que o global é o entendimento dos vários locais contemporâneos e os educadores são seus conhecedores e intérpretes.

“Por ser um lugar acolhedor, com profissionais sempre prontos a nos receber, bem preparados e com seriedade no que fazem. Porque além de aprender bastante, também recebemos materiais educativos que nos auxiliam no processo de Ensino/Aprendizagem em sala de aula” (Professora 73, MAM/SP).

“(...) Enquanto professora, tenho de me atualizar constantemente, quer no domínio cognitivo quer no domínio social, de modo a evitar inseguranças e estar preparada para enfrentar todas as responsabilidades que me são atribuídas, no âmbito da minha atividade profissional. Assim sendo, procuro fazer formação contínua e envolver-me em projetos dinâmicos e interdisciplinares, consolidando conceitos, experiências e saberes, complementares à minha formação de base, em arquitetura. Entendo que o Projeto com Escolas promovido anualmente pelo serviço educativo da Fundação de Serralves, tem sido uma excelente oportunidade para contactar com a arte contemporânea e com oficinas e experiências educativas. Os momentos de partilha, promovidos nos vários encontros realizados no âmbito do projeto, são enriquecedores e constituem-se muito importantes, enquanto espaços de reflexão e contacto com colegas, de outras escolas e/ou realidades, tanto a nível profissional como pessoal” (Professora 103, MACS).

Também porque os Serviços Educativos vão muito mais além do que um conjunto de projetos e ações de formação de público e recepção de grupos de alunos e diletantes<sup>249</sup>. Porque as ações desenvolvidas nos Serviços Educativos estudados nesta pesquisa atingem as questões aqui levantadas e correspondem às necessidades dos professores e ao entendimento da

<sup>249</sup> Como diletantes, leia-se, pessoas, a sós ou em grupos, que apreciam visitar museus e optam por fazer o que chamam de 'visitas guiadas', ou seja, visitas mediadas por arte-educadores, monitores dos museus.

importância do papel da arte na formação do ser humano. Os Serviços Educativos do MACS e do MAM/SP não só atuam no campo da arte moderna e contemporânea, mas atuam de forma contemporânea. E o que isso quer dizer?

A atuação diz respeito não apenas à forma, mas, também, à abordagem. Numa condição em que tratamos da arte contemporânea, temos que pensar na condição do contemporâneo.





## **8. DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM SALAS DE AULA ÀS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NOS MUSEUS: QUANDO O PÃO E A POESIA SE COMPLETAM**

Como parte de uma investigação exploratória apuramos, por meio de questões abertas, quais as motivações e expectativas dos professores participantes das ações educativas no MAM/SP e no MACS. Nesta segunda etapa da apresentação dos inquéritos apresentamos o discurso daqueles professores: suas motivações e os interesses que os levaram a participar naquelas formações; a importância que a elas atribuem; como veem o ensino da arte, em especial da arte contemporânea, na formação de crianças e jovens; como veem a relação museu-escola e quais os impedimentos presentes nessa relação.

Levando em consideração o sujeito em questão, educador e intérprete, e sua ação multiplicadora perante os educandos com os quais convive e para os quais leciona e direciona grande parte de suas formações profissionais, estivemos sempre atentos ao discurso, bem como aos posicionamentos diante das classes de formação dos projetos educativos estudados. Assim, com o compromisso de apresentar esse educador do nosso contemporâneo, passamos por uma análise apurada dos inquéritos e encontramos aspectos comuns que nos permitiram categorizar as questões respondidas.

No presente capítulo apresentamos a análise das respostas às questões abertas dos dois questionários trabalhados nos anos de 2013 e 2014. Dessa forma dividimos as questões em duas temáticas distintas: 1. a relação museu-escola, que se desdobra numa relação professor-museu-escola-aluno-família, na qual todos os envolvidos contribuem de alguma forma para o desenvolvimento desse importante vínculo; a outra grande temática diz respeito à importância das ações desenvolvidas pelos museus para o desempenho profissional dos educadores. Para efeito de citação das falas dos professores, estas serão apresentadas por numeração, sem identificar os participantes, por respeito à relação ética profissional e compromisso das ciências sociais para com o indivíduo. Neste caso, para um melhor entendimento contextual, informamos que os professores com numeração de 1 a 99 pertencem ao grupo do MAM/SP e da numeração 100 a 154 são os participantes das ações educativas no MACS.

### 8.1. A Relação Museu-Escola

De acordo com a maioria dos professores inquiridos, o museu constitui um espaço do contemporâneo por excelência, um espaço de cultura que deve estar aberto a todos, àqueles que dominam conhecimentos de Arte e àqueles que não estando dentro do assunto, pretendem descobrir o potencial que a Arte encerra.

No meu caso, e numa perspetiva profissional (de alguém que trabalha com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos), penso que a ida ao museu pode constituir-se uma ponte entre a cultura erudita (por oposição à cultura popular) e a vida quotidiana das crianças (no Jardim de Infância, na família, ou nos muitos e diferentes espaços que vivencia). Essa ponte proporciona às crianças a abertura de espírito (àquilo que é diferente do que conheceram até então e/ou que não reconhecem à partida) indispensável para alterar significativamente as suas perspetivas (pondo em causa e questionando as suas formas de pensar). (Professor 131, 2014)

A mesma professora considera que o questionamento, que fomenta reflexão, potencia outras leituras e outras formas de ação sobre o Mundo e traduz-se, sobretudo, em espírito crítico e em criatividade.

No meu caso, que trabalho com crianças de 3 anos, faz-se o possível e muitas vezes transforma-se o impossível naquilo que no momento é possível. Vamos ao museu quando é possível e se não é possível leva-se a arte ao Jardim de Infância, através da internet e através de livros. Dá-se a conhecer as obras e os seus autores e explora-se, na medida do possível, a multidisciplinaridade que a arte permite. Com este grupo de crianças já trabalhei obras de Pollock, de Matisse (obras da fase de recortes) e Miró. Escolhi Pollock e Miró porque as crianças pequenas entendem (e parece existir alguma proximidade com as obras realizadas pelas crianças, permitindo uma certa cumplicidade – isto porque considero algumas obras destes autores simultaneamente simples e grandiosas. Simples no traço e grandiosas nas muitas possibilidades de comunicação) e Matisse, sobretudo pela cor e alegria que as suas obras transmitem. As crianças apreciam saber aspetos da vida dos autores, ver as suas fotos e perceber que as obras de arte resultam do trabalho de pessoas reais. (Professor 131, 2014)

A docente acrescenta que as crianças conseguem entender que a arte constitui uma forma de comunicar com os outros porque, também elas, enquanto autores das suas obras, têm uma intenção e expressam sentimentos.

O professor é entendido como mediador entre o museu e a escola. Cabe a este o acompanhamento dos estudantes até às exposições e a continuidade do trabalho em sala de aula. A participação dos professores nas atividades dos museus, por sua vez, revela-se de extrema importância para estes espaços, bem como para as escolas que são representadas

pelos seus professores nestes espaços de aprendizagem informal. Esta relação de proximidade entre arte e educação é referida como essencial pela maioria dos professores inquiridos.

É muito importante porque o museu é um espaço privilegiado de contacto com a arte/cultura. (Professor 117, 2014)

A relação museu-escola é, a meu ver, fundamental. É todo um modo diferente de ver a arte. O modo como as obras de arte estão organizadas no espaço museológico, a informação que se pode recolher acerca do artista ou da própria obra, o trabalho dos monitores do museu que orientam e esclarecem, para além das oficinas que dão sempre uma visão paralela das obras ou do modo de ver do artista, tudo é uma mais-valia no museu, que não se encontra em livros ou na internet. (Professor 122, 2014)

Na pergunta, já está explícita a resposta, ou seja, tanto deve haver um Museu-escola, como uma escola-Museu. Uma e outra não se anulam pelo contrário são fundamentais para a formação quer dos alunos quer dos professores porque a arte não se esgota nos Museus nem na escola e esta relação que deve ser ampliada e até normalizada na formação pessoal de todos nós. (Professor 112, 2014)

Acreditar nas artes sempre me motivou, e combino com os alunos alguma atividade e procuro envolver os pais. Desta maneira consigo melhorias na sala de aula e respeito das coordenadoras. É um processo lento, trabalhoso, mas vale à pena. Acredito ter dado uma rápida visão das dificuldades que os arte-educadores encontram, pois geralmente, são organizadores de festinhas escolares e muitas vezes, não temos o apoio nem dos pais. (Professor 77, 2014)

A associação do museu a um espaço que vem complementar o ensino formal, numa perspetiva instrumental, no desempenho das atividades do professor no quotidiano escolar é também salientada por alguns dos professores que participaram neste estudo.

Eu vejo mais a relação professor–museu, para que este se instrumentalize mais para a sua formação própria e consequentemente de seus alunos. (Professor 11, 2014)

A relação museu-escola só faz sentido com um serviço educativo. É interessante ver como diferentes museus apresentam propostas, para as escolas, diferentes. Também tenho experiências isoladas com o museu MARCO, em Vigo e o Museo Rainha Sofia (Madrid). Para os alunos foram sempre momentos de reflexão e de progresso. Para o meu caso, que sou professora de artes visuais, não concebo a minha aprendizagem sem uma ponte com os museus de arte contemporânea. (Professor 139, 2014)

A valorização das propostas de formação apresentadas pelos museus é referida pelos professores, em particular, por aqueles que exercem funções na área das artes visuais. As valências dos museus – por exemplo, na área da arte, da arquitetura e da natureza – são reconhecidas pelos professores, que referem a importância do contacto direto, da observação e

análise do existente e da sua exploração, através de trabalhos de pesquisa e de atividades-jogo, promovendo assim aprendizagens significativas.

A relação museu-escola na formação do professor é bastante positiva na medida em que pode atualizar conceitos e dinamizar experiências coletivas de partilha entre professores-professores e entre professores-formadores. Na formação dos alunos faz vivenciar momentos de criação temporal espontânea e dinâmica, pois num curto espaço de tempo concretizam um projeto/atividade. Porém carecem de mais tempo para o concretizarem com mais rigor técnico, facto que depois é complementado na aula seguinte. Esta formação funciona para os meus alunos como “uma aula no museu”. (Professor 148, 2014)

Arte é imagem, é ver, é sentir. A formação dos alunos pode ser feita através das pranchas, no *data show*, porém o contato com a obra é algo espetacular, é trazer a realidade do aluno com o artista, esta aproximação museu-escola é essencial. (Professor 59, 2014)

Esta aproximação torna real o (que é) desenvolvido em sala de aula e amplia o olhar dos alunos. (Professor 32, 2014)

O museu reflete a sociedade como um espelho; o aluno se identifica com as obras reconhecendo os valores, temores e rumos do seu tempo. (Professor 48, 2014)

Estes excertos refletem a perspetiva dos professores inquiridos, para quem, muitas vezes, a arte é vista como algo separado da sociedade, sem relação com o dia a dia dos alunos, quando o museu devia, na sua perspetiva, fazer parte da vida da criança desde a primeira infância. A maioria dos professores considera, ainda, que a grande parte dos seus alunos não frequenta museus e que alguns nunca tinham estado num museu antes da atividade por estes realizada. Na sua opinião, os museus aproximam os cidadãos, ou futuros cidadãos da arte, através das escolas. Neste sentido, o museu surge nos discursos dos professores como instituição ainda muito distante dos alunos da escola pública.

Para além dos benefícios que a relação entre escola e museu parecem trazer para o quotidiano dos professores e alunos, a questão socioeconómica é referida constantemente pelos inquiridos.

Começo por referir o fator económico – não há quaisquer verbas para deslocações; depois, a distância – o jardim de infância encontra-se na área do grande Porto e, por fim, o meio social bastante desfavorecido e a falta de sensibilidade dos encarregados de educação para estes aspetos e, mais ainda, para a importância da própria escola. No entanto, com esforço, pelo menos uma vez, as crianças terão oportunidade de visitar Serralves e entrar em contacto com a sua realidade. (Professor 146, 2014)

Os constrangimentos referidos pelos professores prendem-se com a questão financeira. No caso da deslocação de alunos à Fundação de Serralves, testemunhos dos professores indicam que, mesmo aquelas escolas que se encontram relativamente próximas, quando inseridas em meio socioeconómico pobre, exigem do meio educativo um esforço acrescido para a visita. Mas as dificuldades financeiras com as quais as escolas deparam são também salientadas pelos professores brasileiros:

A escola da qual participo no momento já tem planeado algumas saídas da escola com os alunos para a aprendizagem in loco, como para a Pinacoteca, por exemplo. Já trabalhei em outra instituição escolar, que por falta de verba do estado para traslado, não podia organizar saídas para o aprendizado dos alunos além muros da escola. (Professor 73, 2014)

Só sobra trabalho para estes professores que gostam de ir mais além do dia a dia. Gastam muitas vezes, dinheiro do seu bolso para as viagens, para os materiais... e o seu tempo extra-horário. Mas esta última não é só com o Museu é praticamente com tudo (reuniões, projetos, exposições). (Professor 138, 2014)

Este ano (no ano passado nenhum) na rede municipal conseguimos dezassete ônibus para serem usados durante o ano inteiro, com as 24 salas e todos os interesses da escola, o que implica nem sempre ser direcionado para a área da arte. Na rede estadual a escola entrou em um projeto, “Cultura é currículo”, em que encaminham algumas visitas, geralmente um ônibus, sem escolha de lugar. O impedimento é a logística financeira da máquina do governo. Não há dinheiro para investir no aluno da periferia, que por morar longe necessita de um transporte para ter contato com o que vê apenas no papel ou no mundo virtual. (Professor 59, 2014)

Para além das restrições financeiras, os professores encontram-se ainda condicionados pela distância, pelos currículos de cada disciplina, pelas atividades da própria escola e também pelo desinteresse que consideram ver em alguns jovens.

A falta de apoio logístico é um constrangimento. Se os meus alunos não tivessem que pagar cinco euros por cada vez que se têm que deslocar a um museu, eu iria com eles de dois em dois meses e corria museus de toda a espécie. Em relação ao horário escolar, e uma vez que o programa dos serviços educativos é dentro do calendário escolar, há sempre maneira de levar os alunos a museus. É evidente que falo assim porque estou num agrupamento de escolas permissivo que, desde que os alunos não sejam prejudicados nas aulas, posso fazer o que quiser, desde que esteja no Plano Anual de Atividades. (Professor 122, 2014)

No caso de São Paulo, os agendamentos de grupos de alunos é muito difícil e o custo no aluguer dos ônibus eleva em muito os valores das visitas aos museus. (Professor 26, 2014)

Eu sempre procuro ter esse acesso, favorecer para meus alunos, o que impossibilita às vezes, trazê-los, é a questão do transporte. (Professor 43, 2014)

Verificamos que as questões financeiras e de transporte, profundamente interligadas, e relacionadas com a falta de apoio institucional, são constantemente referidas pelos inquiridos no Brasil e em Portugal.

Na última escola que lecionei era praticamente impossível levar os alunos até o museu, o que dificultava muito meu objetivo de leitura de imagens reais e não por telões ou outros meios de reprodução. (Professor 11, 2014)

Para além destas restrições, e no caso particular das crianças mais novas, observa-se ainda a dificuldade na gestão e alteração das rotinas instituídas. Os quotidianos das instituições com "exigências" de horários para higiene, alimentação e descanso (sesta), associadas ao facto de as crianças, pela sua tenra idade, se cansarem (quer fisicamente, quer porque não têm grande capacidade de concentração) nem sempre permitem muitas idas ao museu.

Às vezes é complicado, muito complicado até, gerir os horários, quando se pretende participar com os alunos numa oficina (há que gerir com os outros professores a substituição ou a permuta e às vezes acaba por não se conseguir sair da escola). Também a questão financeira para a deslocação dos alunos impede muitas das vezes uma maior participação. (Professor 139, 2014)

Na minha experiência pessoal, em escolas particulares de São Paulo, e consideradas "top", sempre tive dificuldades em qualquer atividade que retire o aluno da sala de aula ou da escola, sempre é lembrado que o importante é o vestibular. (Professor 77, 2014)

As dificuldades no Brasil são muitas; são poucos museus, com localização centrada deixando os da periferia de fora da realidade museológica. Quanto ao calendário escolar, passamos o ano às voltas com feriados de carnaval, dias de santos etc., deixando o calendário apertadíssimo. Outro aspeto contra é o fato de as escolas se empenharem em passeios para parques de diversão e zoológicos, deixando visitas a museus e exposições para outros planos. (Professor 48, 2014)

Há pelo menos 3 anos consecutivos que trabalho com o projeto Educativo de Serralves e é sempre difícil programar uma ida ao Museu por várias razões: horários incompatíveis... sobreposições de aulas... O que faço sempre é enviar um convite aos pais para irem ao Museu de Serralves com os seus filhos. (Professor 102, 2014)

Como podemos verificar pelos excertos apresentados, as restrições relacionadas com os horários escolares, alguma resistência de professores em libertar os alunos das suas aulas para as visitas, e a ideia de que o que importa são os resultados escolares e o currículo são questões referidas por professores no Brasil e em Portugal. Alguns professores mencionam que quando não conseguem de forma alguma planear as visitas aos museus, procuram incentivar os

pais, por meio de convites, a levarem os filhos para determinadas exposições/museus. A falta de interesse e de investimento institucional e governamental, para além da não valorização destas atividades por alguns educadores são impedimentos apontados pelos professores entrevistados para o aprofundamento da relação museu-escola.

## 8.2. A Educação Artística que “alimenta a Alma”

Em relação à importância atribuída pelos participantes dos inquéritos aplicados no âmbito desta tese, a maioria, 92% dos 154 professores estudados, consideraram como importante e muito importante, as ações educativas desenvolvidas pelos museus estudados e o fato de, com isso, manterem-se atualizados nas discussões acerca da Arte Contemporânea. Valorizam, ainda, o ambiente em que essas ações decorrem, a qualidade do museu que as realiza e a possibilidade de estarem junto aos seus pares, atuantes em outras escolas, e às pessoas ligadas diretamente às artes: artistas, curadores e educadores de museus.

A tarefa árdua de a cada dia lidar com crianças e jovens curiosos e poder contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades, despertar o interesse pela pesquisa e por descobrir o mundo não é tarefa fácil do ponto de vista intelectual. Notamos que os professores participantes neste estudo valorizam bastante a oportunidade de estarem com outros educadores, artistas e profissionais de outras áreas para, com isso, aprenderem a diversificar as possibilidades de atuação em sala de aula. Mais do que aprender sobre o tema, a *arte alimenta a alma* e estimula a criatividade.

As ações poéticas desenvolvidas pelos educadores de museus acrescentam possibilidades de atuação nas escolas, libertam a imaginação, enriquecem os conteúdos e fazem com que os professores se transformem em alunos, naqueles poucos momentos. Para os educadores participantes, aqueles momentos são de grande importância. Um educador contemporâneo preocupa-se com a forma de difundir o conhecimento entre os seus educandos. Mais do que o conhecimento, a abordagem, as possibilidades interdisciplinares, facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre as razões pelas quais participam nas atividades dos museus em estudo, os professores consideram que a educação artística é importante para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das pessoas, para o seu auto-conhecimento, para o pensamento crítico e criativo.

Para o desenvolvimento mais equilibrado da pessoa enquanto sujeito no mundo. Auto-conhecimento. Desenvolvimento do pensamento 'desviante', criativo. (Professor 147, 2013)

Entendo que a arte está ligada à vida e ao conhecimento do mundo. Costumo trabalhar com arte no cotidiano do Jardim de Infância e, através dela, exploro todas as áreas do



desenvolvimento humano (numa perspectiva de educação pela arte). (Professor 131, 2013)

Para os professores é também central sentirem-se atualizados e integrados no meio em que desenvolvem a docência, de modo que possam transmitir uma visão contemporânea do mundo aos alunos. Os professores da área das artes visuais, em particular, têm uma vivência privilegiada de trabalho, junto de artistas e de obras de arte, que não constitui o quotidiano do professor. No entanto, a maioria dos professores é concisa no que diz respeito aos novos horizontes culturais proporcionados pelas atividades desenvolvidas nos museus, reiterando a importância de permitirmos aos alunos o contacto com contextos aos quais não teriam acesso por outras vias.

Porque a partir do momento em que aprendemos podemos transmitir com mais segurança. (Professor 57, 2013)

Aprofundamento por atualização, contato com tendências contemporâneas, contato com a linguagem artística como forma de expressão, comunicação e desenvolvimento da subjetividade. (Professor 58, 2013)

Compartilhamos experiências; posso dividir e somar os olhares, alimentando a teia de ideias que brotam em cada palavra, em cada imagem, em cada vivência. (Professor 76, 2013)

Todo conhecimento enriquece a formação. A arte tem a particularidade de trabalhar com emoções, reflexões, um olhar diferenciado sobre o mundo. (Professor 59, 2014)

O papel da formação em arte para o desenvolvimento profissional e pessoal, bem como para o exercício da profissão, em sala de aula, é constantemente referido pelos professores inquiridos, quer no Brasil, quer em Portugal. Os professores sentem-se motivados em participarem nas ações desenvolvidas nos museus, porque a maioria destas ações são vinculadas a exposições que estão em funcionamento, “a Arte Contemporânea é por ser do nosso tempo” (Professor 73, 2014). O interesse em conhecerem os trabalhos de artistas que expõem há algum tempo, mas principalmente daqueles que ainda não conheciam, de modo a ampliarem os seus conhecimentos, é uma das razões que levam os professores participantes neste estudo a participarem nas atividades dos museus. Para além disso, referem o facto de os museus serem um lugar acolhedor, com profissionais sempre prontos a recebê-los, bem preparados e com seriedade no que fazem. Acresce, ainda, o facto de receberem materiais educativos que os auxiliam no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

A análise dos dados permite-nos também constatar que uma parte dos professores inquiridos considera que a formação acadêmica é muito deficiente, sentindo necessidade de, para serem bons profissionais, procurarem esse conhecimento em todas as esferas possíveis: “Durante minha formação em Artes tive pouco contato/estudo sobre a Arte Contemporânea, por isso busco mais” (Professor 81, 2013).

Relativamente à importância destas ações para o trabalho com os alunos, em sala de aula, para além dos materiais, já referidos, os professores consideram que estimula o seu trabalho, permite a sua atualização e enquadramento no mundo e na sociedade atual, auxiliando o seu trabalho no objetivo de levarem as crianças a compreenderem e a olharem o mundo de forma expressiva através da música, literatura e artes plásticas. Estas iniciativas permitem, ainda, que os professores reflitam, questionem e desenvolvam projetos que integrem a prática pedagógica com a contemporaneidade.

Os encontros contribuem para que eu possa rever os conteúdos escolares dentro de uma visão multidisciplinar. (Professor 4, 2013)

Aproxima a Arte Contemporânea do ensino em sala de aula, além de aumentar e enriquecer o nosso repertório de educadores! Nos dá novas ideias e abordagens sobre temas, artistas, processos criativos, além de nos fazer mudar de papel, o que é muito rico!! (Professor 10, 2013)

Como arte-educadora e artista plástica, estes estudos são meu alimento. Pelo fato de ser artista e professora as visitas alimentam e enriquecem meus dois campos de trabalho. (Professor 34, 2013)

Através das ações no campo da Arte Contemporânea desenvolvidas pelos museus, os professores referem que lhes permite refletir e questionar as atividades e o próprio trabalho que veem desenvolvendo com os alunos. A sensibilidade estética é desenvolvida, resultando num enriquecimento de que o aluno beneficiará.

Como a arte contemporânea é assunto polémico, e extremamente difícil de conceituar, pelo fato de estarmos inseridos nesse tempo-espço, o aprimoramento e embasamento nesse campo é primordial para uma aula de qualidade. (Professor 68, 2013)

Além de ampliar o repertório próprio, conhecer e ouvir artistas e mediadores da Arte Contemporânea, faz com que pensemos melhor no modo de instigar nossos alunos. Estar bem informado sobre eventos e exposições me deixa segura. (Professor 73, 2013)

Sempre que participo das atividades fico com muitas ideias boas para dar em aulas. É incrível poder atuar como "aluna" e levar esta experiência de volta para a sala de aula. (Professor 88, 2013)

Esses encontros me possibilitam um leque de opções para trabalhar no meu dia a dia e também dão um contato mais profundo com as obras (história, vida do artista e momento histórico). (Professor 96, 2013)

O conhecimento adquirido, bem como o seu aprofundamento, permite que os professores se sintam mais seguros no trabalho que desenvolvem em sala de aula. Os professores inquiridos referem também que a participação nestas ações constitui um desafio, que lhes possibilita a abertura de horizontes, no sentido de poderem corresponder às necessidades das crianças ao nível da educação para e pela arte. Por vezes são os colegas que falam destas experiências, que suscitam o interesse em abraçarem este desafio.

Tenho pena de não conseguir participar em mais workshops, mas a minha disponibilidade não o permite. Naquelas em que participei, senti que valeu a pena e continuo com vontade de fazê-lo para o próximo ano. (Professor 146, 2014)

Considero que, enquanto professora, tenho de me atualizar constantemente, quer no domínio cognitivo quer no domínio social, de modo a evitar inseguranças e estar preparada para enfrentar todas as responsabilidades que me são atribuídas, no âmbito da minha atividade profissional. Assim sendo, procuro fazer formação contínua e envolver-me em projetos dinâmicos e interdisciplinares, consolidando conceitos, experiências e saberes, complementares à minha formação de base, em arquitetura. Considero que, enquanto professora, tenho de me atualizar constantemente, quer no domínio cognitivo quer no domínio social, de modo a evitar inseguranças e estar preparada para enfrentar todas as responsabilidades que me são atribuídas, no âmbito da minha atividade profissional. Assim sendo, procuro fazer formação contínua e envolver-me em projetos dinâmicos e interdisciplinares, consolidando conceitos, experiências e saberes, complementares à minha formação de base, em arquitetura. Entendo que o Projeto com Escolas promovido anualmente pelo serviço educativo da Fundação de Serralves, tem sido uma excelente oportunidade para contactar com a arte contemporânea e com oficinas e experiências educativas. Os momentos de partilha, promovidos nos vários encontros realizados no âmbito do projeto, são enriquecedores e constituem-se muito importantes, enquanto espaços de reflexão e contacto com colegas, de outras escolas e/ou realidades, tanto a nível profissional como pessoal” (Professora 103, MACS).

A maioria dos participantes neste estudo concorda que os projetos desenvolvidos pelos museus, com as escolas, constituem uma excelente oportunidade para professores e crianças contactarem com a Arte Contemporânea e com oficinas e experiências educativas. Os momentos de partilha, promovidos nos encontros realizados, são enriquecedores e constituem-se muito importantes, enquanto espaços de reflexão e contacto com colegas, de outras escolas e/ou realidades, tanto a nível profissional como pessoal.

Todo o conjunto de experiências diversificadas, desde as atividades, às partilhas e reflexões, são na perspectiva dos professores potenciadoras da criação e da inovação de estratégias de trabalho. São um contributo à planificação de atividades, a realizar em contexto de sala de aula, com os alunos, constituindo-se como experiências pedagógicas. O conhecimento e a apreciação de obras de arte, aprendendo a ver e a realizar leituras interpretativas facilitam, deste modo, a abordagem artística sobre os objetos que podem ser recriados, dando-lhes novos significados. Mesmo os professores que ciências consideradas exatas procuram, através da arte, a abstração, a libertação de padrões científicos rígidos, ampliando o seu olhar.

Sou professora de biologia e a arte é muito presente nas ciências principalmente pela necessidade de abstração em dados conteúdos. Uso com frequência atividades em que a arte é uma aliada importante. (Professor 36, 2014)

Além do uso mais formal da arte para modelos e representações científicas trabalho com formação de professoras na área de alfabetização científica. Para professoras do ensino infantil, verifiquei que a comunicação científica pelo lúdico é uma poderosa ferramenta de atuação com as crianças. (Professor 36, 2014)

As atividades que aprendi no curso foram antes de todo meu interesse profissional, interessantes pessoalmente. Tenho uma grande dificuldade em me expressar de maneira mais livre dos padrões científicos e o curso me ajudou a ampliar esse repertório. (Professor 36, 2014)

A ideia de que a arte faz parte integrante da vida e contribui de forma decisiva para alargar o leque experiencial das crianças e dos educadores, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças e para o sucesso educativo, é recorrente nos discursos analisados.

Nós, como educadores, temos a obrigação de estarmos "antenados" e só podermos passar algo para nossos alunos, desde que tenhamos o conhecimento. Principalmente a arte contemporânea que é tão questionadora, causa estranhamento e discussões. É uma maneira de compreender a arte que temos hoje. Os materiais - conteúdos. É uma arte mais reflexiva. (Professor 51, 2013)

O MAM é uma das instituições que acredita no professor e o incentiva muito. Frequento os encontros com professores promovidos pelo MAM desde 1999 e, foi lá que aprendi a "ver" com outros olhos, a Arte Contemporânea! (Professor 51, 2014)

Trabalhar a arte contemporânea possibilita utilizar várias linguagens e técnicas, ressignificar e transformar objetos, tempo e espaço. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e interferindo umas nas outras e as crianças também são assim. Nem sempre o produto final precisa ser o mais importante, mas sim o processo. (Professor 51, 2014)

Os excertos apresentados acima evidenciam as potencialidades atribuídas pelos professores à arte contemporânea. A ênfase no processo e não apenas no produto final, o olhar com outros olhos a Arte Contemporânea, aprender a pensar de forma reflexiva e crítica e permitir que estas vivências tenham continuidade são afirmações reveladores da importância que a arte tem na vida dos inquiridos e no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A educação deve ser o mais completa possível, principalmente nas idades do jardim de infância, nas quais as crianças “sorvem” toda a informação que lhes é disponibilizada. No que diz respeito à Arte Contemporânea, ela é mais uma forma de expressão, frequentemente próxima da nossa realidade e muito fácil de apropriar pelas crianças que se expressam naturalmente de todas as formas. (Professor 146, 2014)

Penso que é fundamental para o crescimento dos jovens, desenvolvendo a sua motricidade fina e alargar a sua mente transpondo para o papel/espço os seus projetos por muito loucos que possam parecer. (Professor 138, 2014)

A liberdade associada à arte contemporânea pelos participantes neste estudo é uma ideia muito presente e marcante nos discursos analisados. De facto, na atual escola de massas, encontramos muitos alunos desmotivados e com interesses divergentes aos interesses escolares, o que dificulta a ação educativa e pode levar ao insucesso escolar. No entanto, com o *ensino criativo* (Professor 103, 2014), centrado no aluno, através do método de resolução de problemas, na perspetiva dos professores, é possível desenvolver incentivos à participação e empenho dos alunos. O aspeto lúdico que estas atividades podem assumir, ligadas ao ensino da Arte Contemporânea, desenvolvendo a comunicação e a sensibilidade estética, constituem um fator motivador, levando os alunos a participar com entusiasmo e a aprender a observar, a registar, a pesquisar, a criar, a debater e a criticar.

Uma das contribuições é despertar o olhar das crianças para o que aconteceu ou o que acontece no nosso tempo. Despertar o gosto e interesse pela arte, através da apreciação e contextualização da imagem da obra. Formar indivíduos reflexivos e críticos, social e politicamente, podendo assim contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade organizada e ativa. (Professor 73, 2014)

De um modo geral, os professores participam nestas ações porque lhes proporcionam o conhecimento de novos mundos, novas perspetivas e novos modos de ver a realidade. Nos seminários e nas oficinas para professores contactam com pessoas que, de uma maneira ou de outra, trabalham direta ou indiretamente com arte. A partilha das suas experiências com os professores acaba por lhes “abrir a mente” para novas ideias e modos de abordar um tema. É frequente que os professores apliquem conhecimentos que adquiriram nas ações em que

participaram. Alguns professores referem que comentam com os alunos o seminário ou ação educativa em que participaram, sobre quem foram os formadores, e que, curiosamente os alunos se interessam por estes factos e aumenta a sua curiosidade para participarem nestas iniciativas.

A meu ver a Arte Contemporânea, por ser um tipo de arte tão variada, onde se utilizam diversos suportes e materiais, permite às crianças e jovens perceberem que podemos criar sem fronteiras, sem convenções ou estereótipos. A Arte Contemporânea permite também que cada criança opine sobre o significado do que está a observar, podendo reparar e respeitar a opinião dos colegas, assim como a visão do próprio artista. (Professor 122, 2014)

Acredito que a Arte, seja contemporânea ou não, é uma mais-valia na educação de crianças, jovens e adultos. A Arte permite o conhecimento do mundo através da sua multidisciplinaridade. A Arte convoca a História do mundo e dos povos, os saberes e as culturas (antropologia, sociologia) e a sua descoberta pode potenciar a linguagem e a escrita, a matemática, a expressão plástica... O conhecimento artístico permite descobertas (do ponto de vista cultural) e fomenta a criatividade e o espírito crítico. (Professor 131, 2014)

A multidisciplinaridade associada à arte contemporânea, o contacto com os artistas e o conhecimento do mundo que esta pode proporcionar são mencionados constantemente pelos inquiridos. Mas também reconhecem a importância da formação em arte contemporânea para o seu crescimento pessoal e profissional.

A participação nestes encontros contribui, sobretudo, para o meu crescimento pessoal. A partir do momento em que me inscrevo numa oficina de Arte no âmbito de um projeto profissional e me disponho ao diálogo com outras pessoas (tenham ou não motivações próximas das minhas) estou a permitir que esse espaço se possa constituir em momentos de crescimento pessoal e, consequentemente, crescimento profissional. Porque eu, sendo educadora, sou em primeiro lugar uma pessoa. E esta pessoa que eu estou permanentemente a (re)construir (através da formação contínua nas muitas áreas do conhecimento) resulta na educadora que vou sendo. Por tudo isto, acredito que sim, que todos os espaços de formação são uma mais valia para a minha prática pedagógica. (Professor 131, 2014)

Considero que os projetos educativos com as escolas (são esses que tenho participado) fazem com que se saia de uma rotina, e se saia de um espaço escola muitas das vezes deprimente e se passe para um espaço extremamente agradável não só do ponto de vista da arquitetura como do ponto de vista humano e é claro, artístico. Também a vontade de dar a conhecer esse espaço aos meus alunos, a impossibilidade de a maior parte dos alunos o conhecer de outra forma (alunos de um distrito afastado do Porto) que não essa. A necessidade de me estimular com novos projetos, desafios, conhecimentos, de ouvir, de ver, de sentir. Participar nos projetos-escola cria entusiasmo em mim e nos outros

(alunos e mesmo outros colegas) e faz com que me torne mais ativa e criativa. (Professor 139, 2014)

Relativamente às experiências vividas no contacto com os museus, os professores referem que estas foram marcantes, quer para eles, quer para os seus alunos.

Sem dúvida alguma. São inclusivamente instrumentos recicláveis, ou seja, o conjunto de informação que recolho, serve para anos posteriores (lembro-me, por exemplo, do projeto livros à solta) na medida que continuo a trabalhar o conceito de livro de artista. (Professor 139, 2014)

Exatamente por eles viverem no contemporâneo. A arte nos envolve de milhares de maneiras espalhadas pelas ruas, instituições, etc. (Professor 60, 2014)

Sim. Nos abrem muitas possibilidades de experimentações na escola. (Professor 60, 2014)

As potencialidades da arte para a desconstrução de estereótipos também são referidas pelos professores, pelo facto de a arte contemporânea tender a “fugir de etiquetas” (Professor 145, 2014). De acordo com alguns professores inquiridos, as crianças e os jovens estão por vezes demasiado formatados para engavetar tudo com etiquetas. Na sua opinião, a arte contemporânea foge a todas estas etiquetas, surpreendendo os alunos.

Há mais imaginação no ar da sala de aula! (Professor 145, 2014)

Crianças e jovens envolvidos com a arte contemporânea são mais criativos. (Professor 82, 2014)

O ensino da Arte Contemporânea é um ótimo contributo para a formação das crianças e jovens na medida em que as crianças podem ter uma educação onde manifestam a sua identidade, quer nos trabalhos que realizarão, quer na mensagem que transmitem. Também é uma maneira de educar para a cidadania. (Professor 148, 2014)

A educação para a cidadania através da arte contemporânea é o objetivo de alguns professores inquiridos. Outros querem perceber melhor esta forma de expressão. Há, ainda, aqueles que manifestam um interesse tão grande no trabalho que desenvolvem que continuam a trabalhar mesmo após a aposentação.

A arte contemporânea sempre me pareceu de difícil interpretação e participo dos cursos para tentar compreender esta forma de expressão. (Professor 40, 2014)

Acredito tanto na formação de jovens e adultos em arte contemporânea que continuo trabalhando em educação mesmo após aposentar-me. (Professor 54, 2014)

Os museus podem constituir, assim, espaços integradores e de divulgação das artes não só para os interessados, mas para o público em geral. A expectativa de alguns participantes neste estudo é que professores, alunos e as pessoas de um modo geral possam ter acesso à arte. A formação em arte contemporânea permite o contacto com e o desenvolvimento de formas, processos e modos de fazer que são fundamentais, para não se cair na normalização e na repetição e sobretudo porque promovem novas estratégias que são muito úteis no trabalho em sala de aula.

Para as crianças, a arte é fundamental. Possibilita a criação de “sensações e sentimentos” a propósito de diversos assuntos ou temas de trabalho, contribuindo para “criar, despertar, sentir, ajudar, partilhar” conhecimentos e emoções (Professor 102, 2014).

Participei de um curso no MAM sobre o grafite de Alex Vallauri (não tenho certeza se é assim que se escreve), e visitamos a vila madalena com o tema grafite, fiquei impressionada sobre o assunto e também sobre a especulação imobiliária. Então, resolvi ensiná-los sobre a arte africana, indígena e utilizando livros didáticos que pesquisei resolvi fazer estampas com o papel quadriculado. A proposta era de numerarem o papel quadriculado e que inventassem um desenho. Depois, o outro colega iria copiar a estampa observando os números. Mas, no entanto, não foi utilizado tinta e entre outros. Foi repassado a história de um artista que faz estampas. (Professor 29, 2014)

Como refere um professor, citando uma aluna, a “arte pode ser para todos e na arte tudo é possível” (Professor 29, 2014). Deste modo, a arte contemporânea proporciona a reflexão sobre um determinado tempo histórico e sobre a produção cultural de uma determinada sociedade e como a arte e a sociedade se articulam.



## 9. REFELEXÕES FINAIS

Ao longo dos últimos anos estivemos a trabalhar na presente tese, quer seja nas questões científicas, com a leitura de obras que clarearam as nossas ideias e por vezes trouxeram novos rumos ao nosso percurso científico – leituras, trabalhos empíricos, dados a tabular e a analisar, entrevistas – quer seja no trabalho empírico – as visitas aos museus, as entrevistas, as vivências com os educadores, os inquéritos, as análises estatísticas dos dados e as análises sócio-culturais decorrentes das questões abertas e das observações não-participantes, porém afetivas. Foram anos de produção de conhecimento a respeito de e com educadores e museus.

A nossa preocupação para com a questão da educação já nos acompanhava desde o mestrado, quando atuamos diretamente com famílias extremamente carenciadas e que eram beneficiárias de um subsídio mínimo desde que mantivessem seus filhos na escola. Já naquela altura acreditávamos na contribuição que a educação pode dar para que os indivíduos percebam a si próprios e à sociedade em que vivem e, munidos de conhecimentos formais, possam buscar uma melhor condição de ser e estar no mundo. Nesse caso específico nos referimos à questão de emprego e renda, como condição de sair de uma situação a que chamamos de “pobreza hereditária” (Cunha, 2004). Mas não era apenas a educação formal que preocupava a investigadora, havia a questão cultural que também esteve presente nas falas das mães entrevistadas. Os beneficiários do programa municipal, queriam a escola e acreditavam na educação para que os seus filhos pudessem vencer aquela barreira sócio-cultural. A maioria das entrevistadas não tiveram acesso à educação formal ou, ainda, não chegaram a concluir o percurso total da educação básica (do 1º ao 9º ano). Devido a essa falta de escolarização, muitas mães acreditavam na importância da educação e no papel da escola e também queriam que a escola fosse mais além do seu papel formal, propiciasse acesso à cultura e ao desporto nos horários livres. O interesse pela educação para a arte fortaleceu-se a partir do envolvimento na Diretoria de Cultura da Fundaj. Ao assumirmos a coordenação educativa, nos deparamos com o ambiente da educação para a arte e com as possibilidades da arte contemporânea em apresentar questões inquietantes e diálogos instigantes com a nossa sociedade.

Foi a partir desse período, por volta de 2006, que nos familiarizamos com a figura do professor de arte, vimos o seu envolvimento para com a questão, e atentamos para o papel de um serviço educativo em arte contemporânea, como referência de atualização da linguagem artística, da produção contemporânea e das possíveis atividades a serem desenvolvidas em salas de aula. Era tudo isso e muito mais, o que esse professor ia buscar em seus contatos e participações nas ações educativas e visitas guiadas aos nossos espaços expositivos. Esse educador encontrava naquela instituição um local de diálogo com educadores de museus, artistas e curadores e com as próprias obras em exposição, pois tinham a oportunidade de conhecê-las do ponto de vista estético e social. Essa compreensão da relação entre os educadores e os espaços culturais foi fortalecendo-se ao longo dos anos, pelo conhecimento de outros museus e educadores, em outros lugares do Brasil. Após alguns anos de atuação, decidimos levar essa questão para outras esferas e investigá-la no ambiente acadêmico com vista a contribuir para a melhoria da atuação desses serviços educativos e a viabilizar uma maior aproximação entre os museus e as escolas.

Inicialmente a nossa pergunta de partida referenciava os serviços educativos, entretanto ao iniciarmos a pesquisa, o educador foi tomando um espaço de destaque e especial interesse. Foi, então, para o educador que direcionamos a nossa investigação, o que nos levou a decidir a abordagem metodológica para apresentar esse indivíduo e as relações decorrentes dessa ligação. O campo de investigação dos Estudos Culturais foi marcante para que fosse possível fazer uma análise das diversas questões envolvidas e interligar – numa perspectiva interdisciplinar – educação, arte, sociedade, indivíduo, museu como instituição cultural e a escola como espaço de formação e desenvolvimento de indivíduos críticos. Para tanto, muitas foram as leituras necessárias para que pudéssemos desenvolver as necessárias análises e contribuições para este campo de estudos.

A pergunta de partida que conduziu a nossa investigação – Qual o perfil dos educadores participantes dos projetos educativos do MACS e do MAM/SP? – nos direciona no sentido de melhor compreender esse indivíduo como educador e como sujeito ativo perante a sociedade e o porquê dessa vinculação, dessa busca a esses espaços culturais, com foco no ensino e contributo da arte contemporânea. A partir dessa questão inicial, mais duas questões transversais, porém não menos importantes se enunciavam: Como o professor via a relação

museu-escola e quais os seus impedimentos? Qual o contributo da Arte Contemporânea para a formação de crianças e jovens?

De forma que pudéssemos compreender esse indivíduo e situá-lo como sujeito ativo e, ainda, perceber o valor e o contributo dessa matéria específica da arte contemporânea, era preciso compreender as mudanças ocorridas em nosso ambiente social e explorar, também, as mudanças na arte como forma de expressão, comunicação e manifestação do indivíduo, submetidas ao seu contexto sócio-cultural. Para tanto, desenvolvemos os chamados capítulos teóricos ou contextuais, os capítulos de 1 a 5, nos quais fizemos essa digressão do moderno ao contemporâneo, com foco nas questões que se acometeram e que inquietam o indivíduo, do ponto de vista social e de como as manifestações da arte tomaram uma nova forma de apresentação ao longo do que podemos chamar de desventuras do contemporâneo.

Passamos então a perceber melhor o indivíduo contemporâneo (Agamben, 2008; Martins, 2011), e adentramos numa incursão pelo mundo das representações artísticas visuais do último século, assente na centralidade da imagem e da sua potência como instrumento de difusão cultural de um poder hegemônico numa sociedade da imagem e do consumo (Barber, 1995; Baudrillard, [1981]1991; Bauman, [1987]2010; Bourdieu, 1996; Debord, [1967]2008; Debray, 1993; Evans & Hall, 1999; Hernández, 1997; Joly, 1999; Joly, 2005; Martins M. , 2011; Miranda, 2002; Miranda, 2011; Zolberg, [1990]2006). Assim, chegamos à necessária experiência artística e estética (Dewey, 2010) e ao momento de pausa, contemplação e fruição, para o restabelecimento do foco e do sentido diante dessas imagens inquietantes (Paglia, 2014).

De modo a investigarmos a realidade apresentada, partimos para o nosso estudo de caso, baseado em dois museus, em dois continentes distintos, assim como culturas distintas, apesar de próximas, dado ao fato da colonização brasileira pelos portugueses, há 500 anos. Aplicamos questionários aos professores nos dois países, Portugal e Brasil e passamos, a partir de então a desenhar um perfil desses dois sujeitos.

### **9.1. Quem é esse educador que participa dos projetos educativos no MACS e no MAM/SP?**

Se pudéssemos construir uma personagem para representar o nosso educador, fundamentada nos dados estatísticos que coletamos, esta seria uma professora, mulher (86% dos inquiridos, nos dois países), com cerca de 45 anos de idade, com formação na área de educação e artes e com cerca de 20 anos de atuação no magistério, a lecionar para crianças e jovens, até 15 anos, em Portugal e no Brasil. Essa personagem, nossa educadora resultante das análises estatísticas, a quem vamos chamar de Ester, esteve presente durante a nossa trajetória desde o início desta travessia do Recife a Braga. Antes de forma ficcionalizada, a nossa Ester de além mar bem podia ser diferente das muitas Ester que conhecemos nos projetos desenvolvidos nos Recife. Mesmo a Ester brasileira, poderia ser diferente em outro ponto do país. De modo a descortinar a personagem, fomos conhecê-la em São Paulo e no Porto. Sob o aspecto demográfico, a Ester descoberta, ou melhor, a Ester resultante das médias estatísticas é esta professora que acima descrevemos e assemelha-se a outras tantas professoras de Portugal e do Brasil, conforme pudemos ver no estudo da OECD — a TALIS 2013 (Quadro 3).

Ester é uma educadora consciente de suas responsabilidades para com seus educandos, que busca ampliar seus horizontes de conhecimentos e que enxerga na arte uma forma de seus alunos aprenderem a lidar melhor com os acontecimentos da atualidade, o nosso contemporâneo. No capítulo 8 apresentamos essa construção, os valores desses professores e suas práticas culturais. A Ester é uma professora que visita os museus com uma certa frequência, que participa, sempre que pode, dos projetos educativos nos museus estudados (MACS e MAM/SP) e, ainda, de outras formações em outros espaços culturais. A Ester investe parte do seu tempo livre, finais de tarde, noites e dias de sábado, na busca constante do conhecimento e de estar atualizada com as questões específicas da arte contemporânea, o que justifica a escolha desses dois museus de referência nesse campo da cultura.

Em nossas observações foi muito enriquecedor poder conhecer a Ester portuguesa e saber que pertencem a um mesmo grupo de indivíduos ativos às quais pertencem as outras Ester brasileiras. Fazem parte de um grupo de pessoas que acreditam naquilo que fazem, têm gosto pelo que fazem e estão sempre a tentar fazê-lo melhor. Para tanto, dedicam esses tempos livres, por acreditarem na educação e na arte e pelo compromisso para com seus educandos, vencem as barreiras geográficas e abdicam de um tempo de lazer junto à família e amigos, - com os quais, é de se destacar, também costumam visitar os museus. Nas entrevistas e

questionários identificamos educadores de terras distantes, escolas distantes que, sem apoio governamental, faziam, por vezes um longo percurso para estarem nos momentos de formação. Poderíamos destacar uma educadora de Vila Real, que tomou o comboio logo ao início da manhã para percorrer os quase 100 Km de distância e estar na formação do MACS, logo às 9h<sup>250</sup>. Isso é uma atitude que por si já demonstra o interesse da educadora e, ao apresentar-se ainda referiu que, devido à distância, a oportunidade de levar seus alunos ao museu era ínfima, porém ao estar presente naquela formação ela seria uma sua representante e assim poderia levar o museu à escola<sup>251</sup>.

Na última parte da nossa investigação empírica procurámos auscultar a opinião de professores sobre as dificuldades sentidas na relação museu-escola. As principais limitações com as quais a Ester se depara têm a ver com o apoio institucional muito limitado por parte das escolas e pelo Estado e com as questões de carga horária, ou a necessidade de negociação com os docentes, que por vezes não vêm a arte e a cultura como centrais para o desenvolvimento do indivíduo, ou não consideram ser esse o papel da escola. As questões de logística e transporte, são também limitações ao trabalho desenvolvido pela nossa personagem. A necessidade de aulas de reposição e as metas curriculares restritivas condicionam também o trabalho desenvolvido por Ester.

## **9.2. Que educadores para o Contemporâneo?**

O educador-intérprete, aqui representando o nosso intelectual, que se respalda num sujeito crítico e auto-reflexivo, que busca estar por dentro da existência atual, por meio de uma atitude de interação com o mundo à sua volta – aqui tomamos como exemplo o nosso educador que frequenta as ações educativas em museus de arte contemporânea. Este indivíduo contemporâneo que sabe o mundo fragmentado em que nos encontramos atua de forma crítica e reflexiva em seus espaços de conhecimento. Este educador é frequentador de museus e instituições culturais e tem em seu âmago a preocupação para com os seus educandos, crianças e jovens de nossa sociedade em crise e risco.

<sup>250</sup> No Apêndice G, pode-se ver a listagem de algumas das escolas em que atuam os professores participantes dos projetos e suas moradas.

<sup>251</sup> Registrado em nosso diário de bordo, que acompanhou-nos durante os momentos de observação nas formações no MACS.

Se as metanarrativas caíram por terra e com elas as certezas absolutas e a crença total na ciência e no progresso como caminhos perfeitos por onde deveria seguir a população comum, guiada pelos seus intelectuais legisladores, outras micronarrativas foram-se conformando em nossa sociedade fragmentária e um outro modelo representativo intelectual começou a entrar em evidência. Falamos do intelectual como um intérprete desses micro-mundos, dessas outras tantas narrativas presentes no contemporâneo e que transitam de forma fluída e, por vezes, em circuitos alternativos.

O nosso educador-intérprete, crítico e reflexivo, diante do quadro de incertezas e de micro-narrativas se coloca como um sujeito também científico que vai buscar novos saberes e buscar uma integração e um conhecimento de como os novos se posicionam na sociedade atual. Focados no nosso estudo de caso, o nosso professor conhece o universo da arte, acredita no papel da arte como instrumento de formação de senso ético e estético em crianças e jovens, vê-se diante de um quadro de prolixa produção contemporânea e valoriza o que vem sendo produzido em termos artísticos por uma nova geração de artistas (nova considerando tratar-se de uma arte que está sendo desenvolvida em ‘tempo real’, no seio do tecido vivo de nossa sociedade). Tal consciência crítica faz com ele busque essa interação no “lugar da arte” (Traquino, 2010), ou ainda, no ambiente (con)sagrado da arte: museus e instituições culturais<sup>252</sup>.

Essa escolha consciente de nosso professor é representativa de uma característica vista em Bauman que diz respeito ao entendimento de que a educação não é “para toda vida” (Bauman, 2007), como preconizava a nossa modernidade dura, mas é processo, como visto em Freire ([1996] 2011), em constante construção. Porque o ser humano não é uma obra acabada e o processo formativo também não o é. Em tempos líquidos, a educação é sólida em seus princípios, porém fluída em seus conhecimentos. Entender a arte, a ciência e os conhecimentos do mundo como um processo, faz parte dos atributos do novo educador, mediador e intérprete.

Nesta tese defendemos a arte como forma de comunicação, não como uma *expressão* de genialidade ou algo que dantes se acreditava estar ligado a uma característica especial dos

---

<sup>252</sup> O lugar da arte é uma questão consciente para a autora mas que, entretanto, não foi o foco de discussão do presente trabalho investigativo. Para efeito desta tese de doutoramento tomamos como referência os espaços formais de representação artística, com enfoque nas artes contemporâneas. Entretanto, podemos citar como exemplo a obra da artista e investigadora Marta Traquino, *A Construção do Lugar pela Arte Contemporânea*, Ribeirão/PT, Húmus, 2010, em que a autora apresenta um estudo sobre um projeto de atuação no espaço permeável da cidade, um *site specific*, que viabiliza o encontro da arte com o público, realizado em Istambul/Turquia. Em nossa sociedade a arte se faz representar, ainda, em espaços públicos de forma livre e por vezes contundente como no caso do *grafitti*, *happening*, instalações, *pic nics* e outras manifestações contemporâneas, como ainda os atuais *flash mobs*.

artistas; assim também apresentamos o nosso intelectual como um intérprete responsável pela mediação entre o mundo cognoscível e os seres cognoscentes. Aqui desmistificamos o papel e a figura do intelectual. Em nosso estudo apresentamos os professores do ensino fundamental e não os doutores do magistério superior. Indivíduos que no seu dia a dia têm a necessária tarefa de mediar os conhecimentos nesse mundo. Em nosso estudo, apresentamos professores que acreditam na arte como forma de educar e como objeto do conhecimento. Exemplificamos com a arte contemporânea e demonstramos seu percurso, por ser a arte a expressão da nossa linguagem e nossa forma de comunicar as inquietações do nosso cotidiano.

A arte não é matéria de gênio a ser decifrada por intelectuais. A arte contemporânea é matéria do dia a dia, para ser vista, lida e compreendida por todos nós. E se a arte, como forma de comunicação medeia a nossa cultura visual, o educador como intérprete é aquele de que precisamos no contemporâneo. Ler e compreender o mundo contemporâneo é uma necessidade daquele que se inquieta, que é crítico e reflexivo acerca do que vivenciamos. Se a cultura dominante tem a função de *homogeneizar*, o intelectual presente em cada um de nós tem o necessário dever de inquietar, não promovendo levantes massivos mas despertando em cada um daqueles com os quais convivemos a capacidade crítica de questionar, refletir e se posicionar perante o contemporâneo, estar pronto para o devir.

Tendo sido um trabalho exploratório, uma investigação que aproximou-se de um indivíduo específico, não poderia deixar de ser um trabalho afetivo, poético até, porque estar com o outro é sempre aprendizado e sensações. Ler sobre arte é belo mas não substitui o ato de estarmos diante de uma obra, apreciá-la, fruí-la e quando podemos tocá-las, experienciá-las, o nosso envolvimento é ainda maior. Da mesma forma com o indivíduo, estar com, estar junto, ver, ouvir, perceber, conviver com esse educador foi de fato muito gratificante e enriquecedor. Poder repassar essas vivências e os resultados desta pesquisa é uma oportunidade de contribuir para um maior entendimento desse cenário contemporâneo, sob o ponto de vista do papel da arte e do seu aprendizado em uma sociedade dominada por imagens massificadas e massificantes.

Se pudesse reunir o grande aprendizado sobre a invasão da imagem diabólica do contemporâneo diríamos que a imagem está sempre acompanhada de uma mensagem e para compreendê-la não nos podemos furtar ao ato do estudo e da fruição e a contemplação da imagem artística. Como dito em Paglia (2014), é um caminho para alinharmos o nosso foco e

melhor compreendermos essas imagens diabólicas. Porém vimos que este ato de compreensão não se faz sozinho, a despeito do necessário recolhimento para a contemplação. Essa leitura de mundo se faz com e para o outro. Para não incorrermos no risco que temia Augé (1994), de chegarmos ao paradoxo de uma etnologia da solidão, deixamos para reflexão, uma das mais belas frases sobre a violência das imagens contemporâneas, um alerta, como nos diz o autor: “Mesmo que lancemos hoje, inapelavelmente, o olhar para os ecrãs, tenho a convicção de que a palavra não pode deixar de nos ligar, nem o outro pode deixar de ser o nosso destino. (Martins, 2011, p. 84).



**BIBLIOGRAFIA**



## BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. ([1967] 2010). Educação após Auschwitz. In: T. Adorno, *Educação e Emancipação* (pp. 119-138). São Paulo: Paz e Terra.
- Agamben, G. (2008). *Qu'est-ce que le contemporain?* Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Almeida, B. P. (1996). *O plano de imagem*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Anjos, M. d. (2005). *Local/global: arte em trânsito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Anjos, M. d. (2014). *Política da Arte*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- Argan, G. C. ([1988]1992). *Arte moderna*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Argan, G. C. ([1988]1995). *Arte e Crítica de Arte* (2ª ed.). (H. Gubernatis, Trad.) Lisboa: Editorial Estampa.
- Argan, G. C. (1992). *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Augé, M. (1994). *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. (L. Mucznik, Trad.) Lisboa: Bertrand Editora.
- Baptista, M. M. (2009). Estudos culturais: o quê e o como da investigação. *Carnets, Revista Electrónica de Estudos Franceses*, pp. 451-461.
- Barber, B. R. (1995). *Jihad vs Mc World*. Nova Iorque: Ballantines Books.
- Barbosa, A. M. ([1991] 2012). *A Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (dezembro de 1989). *Arte Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Acesso em 24 de janeiro de 2012, disponível em Estud. av.: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=pt&nrm=iso)
- Barbosa, A. M. (outubro de 2003). *Revista Digital Art&*. Acesso em 24 de janeiro de 2012, disponível em Revista Digital Art&: [www.revista.art.br](http://www.revista.art.br)
- Barthes, R. ([1964]1974). *Elementos de semiologia*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Baudrillard, J. ([1970]1995). *A sociedade de consumo*. (A. Mourão, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Baudrillard, J. ([1981] 1991). *Simulacros e Simulações*. (M. J. Pereira, Trad.) Lisboa: Relógio d'Água.
- Baudrillard, J. (1999). Le complot de l'art. In: J. Baudrillard, *Le complot de l'art & Entrevues à propos du "complot de l'art"*. Paris: Sens & Tonka.

- Bauman, Z. ([1987] 2010). *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais* (1ª ed.). (R. Aguiar, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. (P. Dentzien, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. ([1994] 2000). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna* (1ª ed.). (M. A. Augusto, Trad.) Oeiras: Celta.
- Benjamin, W. ([1936-39]1992). A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: W. Benjamin, *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política* (M. L. Moita, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Berman, M. (1986). *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar: A aventura da modernidade* (1ª reimpressão ed.). (A. M. Carlos Felipe Moisés, Trad.) São Paulo: Companhia das Letras.
- Bernadet, J.-C. (1985). *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense.
- Bernardo, J. (2003). *Labirintos do Fascismo: na encruzilhada da ordem e da revolta*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora.
- Bossaglia, R. ([1999] 2008). Introdução. In: S. Ferrari, *Guia de História da Arte Contemporânea* (2ª Ed ed., p. 7). Lisboa: Ediorial Presença.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brasil. (23 de dezembro de 1996). Lei N° 9.394. 1-9. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil. (10 de maio de 2006). Lei N° 11.301. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil. (15 de janeiro de 2009). Lei N° 11.904. *IO*, 1-4. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil. (04 de abril de 2013). Lei N° 12.796. *N° 65*, 1-2. Brasília: Imprensa Nacional.
- Breton, A., Trotsky, L., Andrade, M., Galvão, P., Ferraz, G., Pedrosa, M., . . . Moniz, E. (1985). *Por uma arte revolucionária independente*. (C. S. Guedes, & R. M. Boaventura, Trans.) São Paulo: Paz e Terra / CEMAP.

- Bueno, G. (2007). *A teoria como projeto: Argan, Greenberg e Hitchcock*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Cabanne, P. (1987). *Marcel Duchamp: engenheiro do tempo perdido*. (P. J. Amaral, Trad.) São Paulo: Perspectiva.
- Calvino, Í. (2011). *As cidades invisíveis* (14ª ed.). (J. C. Barreiros, Trad.) Alfragide: Teorema.
- Campos, R. (2013). *Introdução à Cultura Visual. Abordagens e Metodologias em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Cauquelin, A. (2010). *Arte Contemporânea*. (T. L. Castro, Ed., & C. Soares, Trad.) Lisboa: Publicações Europa-América.
- Correia, M. d. (2013). *Intermitências na Cultura Visual Contemporânea. Tese de Doutorado*. Paris, Braga: Universidade Paris Sorbonne / Universidade do Minho.
- Correia, M. d., & Martins, M. L. (2014). In: M. Martins, & M. d. Correia, *Do post ao postal* (pp. 17-28). V.N. Famalicão: Húmus.
- Costa, C. T. (2004). *Arte no Brasil 1950 - 2000: movimentos e meios*. São Paulo: Alameda.
- Cuche, D. (2003). *A noção de cultura nas ciências sociais* (2ª ed.). (M. S. Pereira, Trad.) Lisboa: Fim de Século.
- Cunha, A. C. (2004). *Programa Bolsa-Escola da prefeitura do Recife: sob a perspectiva das mães. Dissertação de Mestrado*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- Danto, A. C. ([1997] 2006). *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus Editora / EdUSP.
- Debord, G. ([1967] 2008). *A sociedade do espetáculo. Comentários sobre a sociedade do espetáculo* (1ª Edição - 10ª reimpressão ed.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Debray, R. (1993). *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. (G. Teixeira, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO.
- Demo, P., & Oliveira, L. L. (novembro de 1995). *Cidadania e direitos humanos sob o olhar das políticas públicas. Textos para Discussão*.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Donne, J. (2007). *Meditações*. São Paulo: Landmark.
- Evans, J., & Hall, S. (1999). *Visual culture: the reader*. Londres: Sage Publications.
- Fabris, A., & Osorio, L. C. (2008). *MAM 60*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo.

- Ferrari, S. ([1999] 2008). *Guia de História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferraz, M. H., & Fusari, M. F. ([1991]2010). *Arte na educação escolar* (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar - teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Freire, C. (2006). *Arte Conceitual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Freire, P. ([1996] 2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43 ed.). (P. e. Terra, Ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Extensão ou Comunicação* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1976). *Educação como prática da liberdade* (5ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Freire, P. (1991). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (26ª ed., Vol. v. 4). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios* (5ª ed., Vol. 23). São Paulo: Cortez.
- Fundação Serralves. (2013). *Serralves*. Acesso em 02 de abril de 2015, disponível em <http://www.serralves.pt/pt/fundacao/o-museu/apresentacao/#sthash.QgZ556Ob.dpuf>.
- Fusco, R. d. (1988). *História da arte contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. ((1997) 2005). *Sociologia* (4ª ed.). (S. R. Netz, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales : hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Vol. 18). Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. H. (1999). *História da arte*. Rio de Janeiro: LTR - Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Hall, S. (1999). Introduction Part III. In: J. Evans, & S. Hall, *Visual culture: the reader* (pp. 309-314). Londres: Sage Publications.
- Harvey, D. ([1989] 2001). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. (A. U. Sobral, & M. S. Gonçalves, Trads.) São Paulo: Edições Loyola.
- Hernández, F. (1997). *Cultura visual y educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Hernández, F., Miñarro, A. J., & Viadel, R. M. (1991). *Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai Ediciones.

- Hobsbawm, E. ([1994] 2008). Morre a vanguarda. In: E. Hobsbawm, *A era dos extremos* (pp. 487-507). Lisboa: Editorial Presença.
- Honnef, K. (1992). *Andy Warhol / 1928-1987 : A comercialização da arte*. (C. d. Linguas, Trad.) Köln: Taschen.
- Huxley, A. ([1932]1974). *Admirável mundo novo*. São Paulo: Abril Cultural.
- ICOM Statute. (2007). *ICOM - Internacional Council of Museums*. Acesso em 10 de março de 2015, disponível em icom.museum: [http://archives.icom.museum/hist\\_def\\_eng.html](http://archives.icom.museum/hist_def_eng.html)
- INEP. (2013). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica no Brasil*. Acesso em 16 de julho de 2014, disponível em [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br): [www.portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse](http://www.portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse)
- Jenks, C. ([1995]2002). *Visual culture*. Londres: Routledge.
- Joly, M. (1999). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Joly, M. (2005). *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70.
- Kandinsky, W. ([1911]2010). *Do espiritual na arte*. Alfragide: D.Quixote.
- Kellner, D. (1995). Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: T. T. Silva, *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 104-131). Petrópolis: Vozes.
- Ketele, J.-M. d., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. (C. A. Brito, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Lipovetsky, G. ([1983] 1989). *A era do vazio*. (M. S. Pereira, & A. L. Faria, Trans.) Lisboa: Antropos.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2011). *Os tempos hipermodernos*. Lisboa: Edições 70.
- Ludke, M., & André, M. E. (2007). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (10ª reimpressão ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lyotard, J.-F. ([1979] 1989). *A condição pós-moderna* (2ª ed.). (J. Navarro, Trad.) Lisboa: Gradiva.
- Lyotard, J.-F. (1987). *Que peindre? Adami, Arakawa, Buren*. Paris: La Différence.
- Lyotard, J.-F. (2008). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Machado, A. (1999). *Antologia Poética* (2ª ed.). (J. Bento, Trad.) Lisboa: Edições Cotovia.

- Machado, A. (2005). *Tecnologia e arte contemporânea: como politizar o debate*. Acesso em 02 de abril de 2015, disponível em Revista de Estudios Sociales, (22), 71-79: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2005000300006&lng=en&tlng=es...](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2005000300006&lng=en&tlng=es...)
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona, Espanha: Icaria.
- Maffesoli, M. (2011). Pós-Modernidade. *Comunicação e Sociedade*, 18, pp. 21-25.
- MAM / SP. (2013). *Museu de Arte Moderna de São Paulo*. Acesso em março de 2013, disponível em MAM: <http://mam.org.br/>
- Maquiavel, N. (1994). *O Príncipe*. (C. E. Soveral, Trad.) Lisboa, Portugal: Guimarães Editores.
- Marin, S. P. (2011). Comunicação Virtual de Museus: A informação sobre Arte nos sites da TATE e do MAC. São Paulo: USP.
- Marinetti, F. T. ([1910]1995). *O futurismo*. Lisboa: Hiena.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In: L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. d. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (L. Baptista, Trad., 1ª Edição ed., pp. 117-155). Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Martins, M. L. (2001). Comunicação e Modernidade. *De Gutenberg ao Terceiro Milênio - Congresso Internacional de Comunicação* (pp. 365-372). Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.
- Martins, M. L. (2002). *O Trágico na Modernidade*. Acesso em 07 de março de 2014, disponível em Interact - Revista Online de Arte, Cultura e Tecnologia: [www.interact.com.pt/memory/interact5/ensaio3.html](http://www.interact.com.pt/memory/interact5/ensaio3.html)
- Martins, M. L. (2010). Linguagem, verdade e conhecimento. As ciências da comunicação e o contemporâneo. In: A. S. Org. Silva, & e. al, *Comunicação, cognição e media* (pp. 77-86). Braga: Aletheia.
- Martins, M. L. (2011). *Crise no castelo da cultura: das estrelas para os ecrãs* (Vols. Coleção Comunicação e Sociedade - nº 24). Coimbra: Grácio Editor.
- Martins, M. L. (28 de junho de 2013). O Corpo Morto: Mitos, ritos e superstições. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, pp. 109-134.



- Martins, M. L. (2015). Os Estudos Culturais como Novas Humanidade. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 3, n° 1, pp. 341-361.
- Marx, K., & Engels, F. ([1848]1998). *Manifesto do Partido Comunista* (1ª ed.). (J. Camacho, Trad.) Lisboa: Hugin.
- Mattelart, A., & Neveu, É. (2006). *Introdução aos cultural studies*. (R. M. Domingues, Trad.) Porto, Portugal: Porto Editora.
- Melo, A. (2012). *Sistema da arte contemporânea*. Lisboa: Documenta.
- Méndez, M. S. (1991). La educación artística y las orientaciones para el futuro. In: F. y. Hernández, A. J. Miñarro, & R. M. Viadel, *Qué es la educación artística* (pp. 21-44). Barcelona: Sendai Ediciones.
- Miranda, J. B. (2002). *Teoria da cultura*. Lisboa, Portugal: Século XXI.
- Miranda, J. B. (2011). A prosa das imagens. In: M. L. Martins, J. B. Miranda, M. Oliveira, & J. Godinho, *Imagem e Pensamento* (pp. 257-276). Coimbra, Portugal: Gracio Editor.
- Mirzoeff, N. (2003). *An introduction to visual culture*. New York: Routledge.
- OCDE. (26 de fevereiro de 2004). *Glossary of Statistical Terms*. Acesso em 02 de julho de 2014, disponível em OECD.org: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5385>
- OECD, P. (junho de 2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. (P. OECD, Ed.) Acesso em 02 de julho de 2014, disponível em oecd.org: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page4](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page4)
- Paglia, C. (2014). *Imagens cintilantes: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars*. (R. L. Ferreira, Trad.) Rio de Janeiro, Brasil: Apicuri.
- Paz, O. (1994). *Apariencia Desnuda: la obra de Marcel Duchamp*. Madrid, Espanha: Ediciones Era.
- Perniola, M. (1993). *Do sentir*. (A. Guerreiro, Trad.) Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Portugal. (14 de outubro de 1986). Lei N° 46. *N° 237 - I Série*, 3.067 - 3.081. Lisboa, Portugal: Diário da República.
- Portugal. (02 de janeiro de 1998). Decreto-Lei N° 1. 2. Lisboa: Diário da República.
- Portugal. (19 de 08 de 2004). Lei N° 47. *195*, 5.379-5.394. Lisboa, Portugal: Diário da República.
- Proença, G. (2007). *História da arte*. São Paulo: Editora Ática.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). (G. Valente, Ed., J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Rancière, J. ([1987]2010). *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, BRASIL: Autêntica.
- Rancière, J. (2010). *Estética e Política - A Partilha do Sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. (J. M. Justo, Trad.) Lisboa: Orfeu Negro.
- Read, H. ([1943]2010). *Educação pela Arte*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Read, H. (1943/2010). *Educação pela Arte*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Rizzo, S. (2011). Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil. *Tese de Doutorado*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Rossi, M. H. (2011). A compreensão do desenvolvimento estético. In: A. D. Pillar, *A educação do olhar no ensino das artes* (pp. 19-29). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Schiller, F. (1993). *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. (T. R. Cadete, Trad.) Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (2009). Uma visão global sobre as ciências sociais. In: A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (15ª ed., p. 318). Porto: Edições Afrontamento.
- Sloterdijk, P. (2010). *Cólera e tempo: Ensaio político-psicológico*. (M. Resende, Trad.) Lisboa: Relógio D'Água.
- Sontag, S. ([1977] 2012). *Ensaio sobre fotografia*. (J. A. Furtado, Trad.) Lisboa: Quetzal Editores.
- Stirn, F. (1999). *Os grandes pensadores contemporâneos*. (A. Emílio, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Traquino, M. (2010). *A Construção do Lugar pela Arte Contemporânea*. Ribeirão: Húmus.
- Viadel, R. M. (1991). La enseñanza de las artes plásticas. In: F. y. Hernández, A. J. Miñarro, & R. M. Viadel, *Qué es la educación artística?* (pp. 126-139). Barcelona: Sendai Ediciones.
- Virilio, P. (2009). *Le futurisme de l'instant. Stop-Eject*. Paris: Éditions Galilée.
- Walker, J. A., & Chaplin, S. (1997). *Visual culture: an introduction*. Manchester: Manchester University Press.

Zolberg, V. L. ([1990] 2006). *Para uma sociologia das artes*. São Paulo: Editora Senac.







How many roads must a man walk down  
Before you call him a man?  
Yes, 'n' how many seas must a white dove sail  
Before she sleeps in the sand?  
Yes, 'n' how many times must the cannonballs fly  
Before they're forever banned?  
  
The answer, my friend, is blowin' in the wind  
The answer is blowin' in the wind  
  
How many years can a mountain exist  
Before it's washed to the sea?  
Yes, 'n' how many years can some people exist  
Before they're allowed to be free?  
Yes, 'n' how many times can a man turn his head  
Pretending he just doesn't see?  
  
The answer, my friend, is blowin' in the wind  
The answer is blowin' in the wind  
  
How many times must a man look up  
Before he can see the sky?  
Yes, 'n' how many ears must one man have  
Before he can hear people cry?  
Yes, 'n' how many deaths will it take till he knows  
That too many people have died?  
  
The answer, my friend, is blowin' in the wind  
The answer is blowin' in the wind

---

<sup>253</sup> Fonte: Disponível em: [//www.bobdylan.com/us/home](http://www.bobdylan.com/us/home), acessada em 02 de abril de 2015.

Felicidade é uma cidade pequenina  
 É uma casinha, é uma colina  
 Qualquer lugar que se ilumina  
 Quando a gente quer amar

Se a vida fosse trabalhar nessa oficina  
 Fazer menino ou menina, edifício e maracá  
 Virtude e vício, liberdade e precipício  
 Fazer pão, fazer comício, fazer gol e namorar

Se a vida fosse o meu desejo  
 Dar um beijo em teu sorriso, sem cansaço  
 E o portão do paraíso é teu abraço  
 Quando a fábrica apitar

Felicidade é uma cidade pequenina  
 É uma casinha, é uma colina  
 Qualquer lugar que se ilumina  
 Quando a gente quer amar

Não há paisagem entre o pão e a poesia  
 Entre o quero e o não queria, entre a terra e o luar  
 Não é na guerra, nem saudade, nem futuro  
 É o amor no pé do muro sem ninguém policiar

É a faculdade de sonhar, é a poesia  
 Que principia quando eu paro de pensar  
 Pensar na luta desigual, na força bruta, meu amor  
 Que te maltrata entre o almoço e o jantar

Felicidade é uma cidade pequenina  
 É uma casinha, é uma colina  
 Qualquer lugar que se ilumina  
 Quando a gente quer amar

O lindo espaço entre a fruta e o caroço  
 Quando explode é um alvoroço que distrai o teu olhar  
 É a natureza onde eu pareço metade  
 Da tua mesma vontade escondida em outro olhar

E como o doce não esquece a tamarinda  
 Essa beleza só finda quando a outra começar  
 Vai ser bem feito nosso amor daquele jeito  
 Nesse dia é feriado, não precisa trabalhar

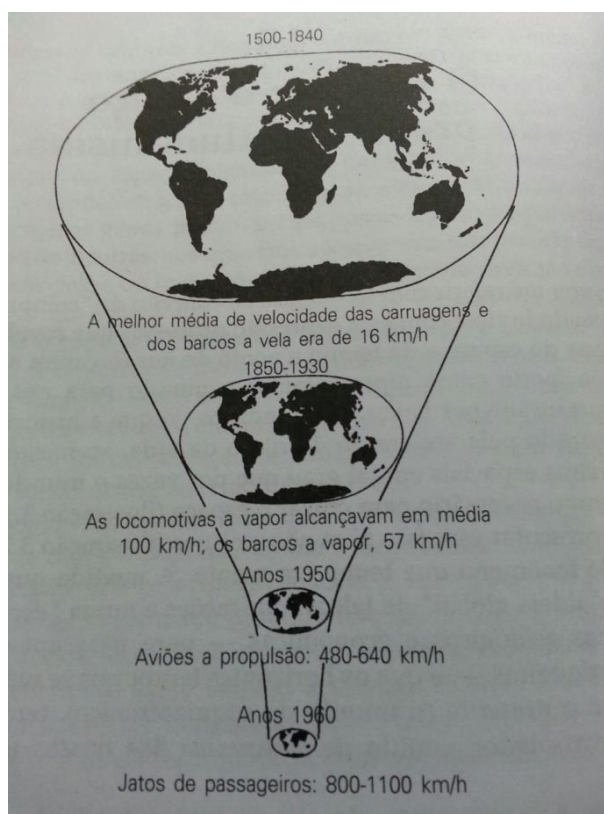
Pra não dizer que eu não falei da fantasia  
 Que acaricia o pensamento popular  
 O amor que fica entre a fala e a tua boca  
 Nem a palavra mais louca  
 Consegue significar felicidade

Felicidade é uma cidade pequenina  
 É uma casinha, é uma colina  
 Qualquer lugar que se ilumina  
 Quando a gente quer amar

Felicidade é uma cidade pequenina  
 É uma casinha, é uma colina  
 Qualquer lugar que se ilumina  
 Quando a gente quer amar



Anexo 3: Mapa do O encolhimento do mapa do mundo graças a inovações nos transportes que “aniquilam o espaço por meio do tempo”<sup>254</sup>



<sup>254</sup> *in*: Harvey, D. (Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural, [1989] 2001, p. 220).

Antes mundo era pequeno  
 Porque Terra era grande  
 Hoje mundo é muito grande  
 Porque Terra é pequena  
 Do tamanho da antena parabolicamará  
 Ê, volta do mundo, camará  
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

Antes longe era distante  
 Perto, só quando dava  
 Quando muito, ali defronte  
 E o horizonte acabava  
 Hoje lá trás dos montes, den'de casa, camará  
 Ê, volta do mundo, camará  
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

De jangada leva uma eternidade  
 De saveiro leva uma encarnação

Pela onda luminosa  
 Leva o tempo de um raio  
 Tempo que levava Rosa  
 Pra aprumar o balaio  
 Quando sentia que o balaio ia escorregar  
 Ê, volta do mundo, camará  
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

Esse tempo nunca passa  
 Não é de ontem nem de hoje  
 Mora no som da cabaça  
 Nem tá preso nem foge  
 No instante que tange o berimbau, meu camará  
 Ê, volta do mundo, camará  
 Ê, ê, mundo dá volta, camará

De jangada leva uma eternidade  
 De saveiro leva uma encarnação  
 De avião, o tempo de uma saudade

Esse tempo não tem rédea  
 Vem nas asas do vento  
 O momento da tragédia  
 Chico, Ferreira e Bento  
 Só souberam na hora do destino apresentar

<sup>255</sup> "Em Parabolicamará pus o tempo existencial, psíquico, em contraposição ao tempo cronológico - a eternidade, a encarnação e a saudade à jangada e ao saveiro - e estes dois ao avião -, para insinuar o encurtamento do tempo-espaco provocado pelo aumento da rapidez dos meios de comunicação física e mental do mundo-tempo moderno e das velocidades transformadoras em que vivemos. Pus também o tempo sub-atômico, da partícula, da subfração de tempo; do átomo de tempo - cuja imagem mais representativa é exatamente a correção equilibradora que a Rosa faz com o balaio. E pus por fim o tempo da morte, o tempo-corte, o tempo que corta, ceifa, o tempo-foice, onde alguma coisa é e de repente foi-se, lembrando - na citação dos caymmianos Chico, Ferreira e Bento - a morte do meu filho: a situação, segundo se imagina, de ele meio sonolento no volante do carro sendo subitamente assaltado pelo evento acidental que o levaria à morte." Depoimento do artista em sua página oficial: [http://www.gilbertogil.com.br/sec\\_disco\\_info.php?id=386&letra](http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=386&letra), acessado em, 10 de abril de 2015.

Ê, volta do mundo, camará  
Ê, ê, mundo dá volta, camará

Anexo 5: *Amarra o teu arado a uma estrela*, Gilberto Gil, 1989 <sup>256</sup>

Se os frutos produzidos pela terra  
Ainda não são  
Tão doces e polpudos quanto as peras  
Da tua ilusão  
Amarra o teu arado a uma estrela  
E os tempos darão  
Safras e safras de sonhos  
Quilos e quilos de amor  
Noutros planetas risonhos  
Outras espécies de dor

Se os campos cultivados neste mundo  
São duros demais  
E os solos assolados pela guerra  
Não produzem a paz  
Amarra o teu arado a uma estrela  
E aí tu serás  
O lavrador louco dos astros  
O camponês solto nos céus  
E quanto mais longe da terra  
Tanto mais longe de Deus

---

<sup>256</sup> Data de lançamento da música.

De certa forma, a paúra é a filha de Deus, redimida na noite de sexta-feira Santa.

Não é bela, mas enganada, maldita e desapropriada de tudo.

Mas não entende mal.

Ela vela pela agonia mortal de todos, intercede pela humanidade.

Isso porque há uma regra e também uma exceção.

A cultura é a regra, a arte é a exceção.

Todos falam da regra: cigarros, computadores, camiseta, televisão, turismo, guerra.

Ninguém fala da exceção.

Ela não é dita, é escrita: Flaubert, Dostoyevski.

É composta: Gershwin, Mozart.

É pintada: Cézanne, Vermeer.

É filmada: Antonioni, Vigo.

Ou é vivida, mas nesse caso é a arte de viver: Srebrenica, Mostar, Sarajevo.

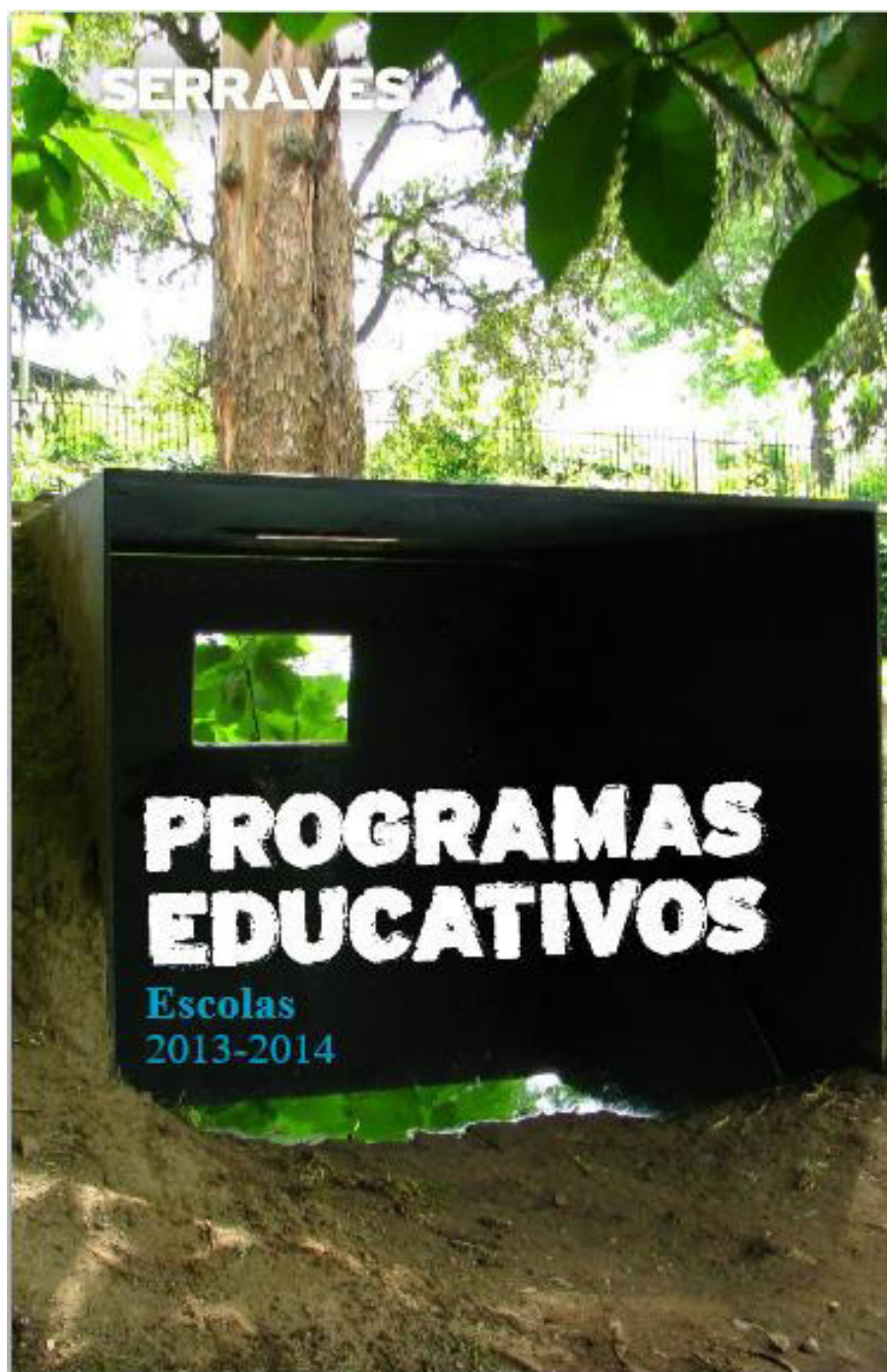
A regra é desejar a morte da exceção.

Então a regra da Europa cultural é organizar a morte da arte de viver, que ainda floresce.

Quando chegar a hora de fechar o livro, não terei arrependimentos.

Vi tantas pessoas viverem tão mal e tantas morrerem tão bem.

Anexo 7: Programa do Projeto com Escolas Serralves 2013/2014



## PROJETO ANUAL COM ESCOLAS

### SERRALVES NO BOLSO

Surpresa?

Este ano é um ano de viragem. Projeto é projétil.

Porquê Serralves? Porque é dos conteúdos de Serralves que se trata. Porquê no bolso? Porque as dimensões dos produtos a entregar no final do projeto serão de pequenas dimensões – pelo menos um deles poderá estar sempre à mão, para ser dado a conhecer aos amigos – e porque queremos que os “metam no bolso”, que usem este património de Serralves, que é essencialmente vosso, que existe para vos e nos provocar, para nos apropriarmos e cuidarmos dele.

Queremos arriscar convosco, chamar-vos

para um encontro com a arte contemporânea, a natureza e o ambiente. Vamos, em conjunto, partilhar sensações, pareceres, emoções, ideias, imagens e conhecimentos; descobrir relações, projetar, pesquisar, conceber objetos com recados que possam ser facilmente guardados no bolso ou circular de mão em mão. Iremos fazer tudo isto mantendo sempre a imaginação por perto.

Propomos a abordagem de questões que fazem parte da vida de todos nós e que atravessam tanto a experiência da arte como a vivência do ambiente. Durante o ano letivo de 2013-2014, o projeto anual com escolas abrirá caminhos para: a





exploração da sensibilidade, a procura e produção de conhecimento e a aceitação de múltiplas formas de compreender e de viver no mundo, no sentido de perspetivar futuros mais humanos.

O projeto de trabalho deste ano envolverá a escolha da obra de um artista contemporâneo representado na coleção do Museu de Serralves e de uma temática relacionada com o ambiente. A partir desta escolha, e depois de um processo de trabalho continuado, os grupos deixarão também uma marca de si - das suas idades, das suas escolhas, da sua capacidade de relacionar, criar.

Haverá documentação de apoio. No encontro de professores a ser realizado em outubro daremos conta da configuração do projeto e do modo como terá lugar o relacionamento entre as Escolas participantes e o Serviço Educativo de Serralves.

**Público-alvo:** do pré-escolar ao ensino secundário  
*Apresentação e inscrição no projeto | 08 Outubro 2013*

## PROFESSORES

### VISITAS-FORMAÇÃO

As visitas para professores fornecem informações e sugestões para a preparação de atividades dirigidas à comunidade escolar, a realizar na Fundação de Serralves, que procuram estimular o desenvolvimento de projetos e parcerias.

**Funcionamento:** visitas gratuitas mediante marcação prévia e número mínimo de 8 participantes.

### ENCONTRO ANUAL

Com o intuito de estabelecer com as Escolas uma relação cada vez mais cúmplice e dinâmica, no dia 08 de outubro de 2013 realiza-se o Encontro Anual de Formadores. Será o momento para apresentar o programa de atividades e desse modo possibilitar a sua integração nos projetos educativos e culturais das escolas. Neste



# SERRALVES

## SERRALVES NO BOLSO

PROJETO COM ESCOLAS 2013-2014

### FICHA DE INSCRIÇÃO – OFICINAS PROFESSORES

Por favor assinala por ordem de prioridade a opção escolhida (1ª, 2ª, 3ª opção). As fichas de inscrição deverão ser remetidas à Fundação de Serralves por correio ou e-mail até dia **07 de FEVREIRO de 2014**.

#### 1. DESLUMBRAR NO LUGAR / DESDOBRAR O LUGAR

Conceção e orientação: Cristina Camargo e Ivone Almeida

☐

15 FEV, 10h00 às 13h00



Numa abordagem à arte contemporânea, nomeadamente à noção de que arte e vida se conjugam, os participantes fazem um percurso de reconhecimento de algumas obras da coleção de Serralves, expostas no museu ou no parque, estimulando o imaginário a partir da observação, jogos de apuramento dos sentidos e vivências (reais e simuladas). Uma experiência de trabalho oficial orientada em pequenos

grupos, será o começo de um outro percurso que envolve o conhecimento de si e do outro, o sentido de projeto, o trabalho em grupo, brainstorming, interpretações, escolhas e decisões, registos escritos, comunicação visual e a construção partilhada de uma forma tridimensional conceptual, que será o produto da criatividade em ação. A oficina culminará com um momento reflexivo conjunto.

*O Homem Imparticulado (2004) de João Maria Gusmão e Pedro Paiva.  
Coleção Fundação de Serralves.*



# SERRALVES

## 2. MAPA NO BOLSO: UMA NARRATIVA COLETIVA

Conceção e orientação: Joana Mendonça e Matilde Seabra

☐ 22 FEV, 10h00 às 13h00



O que significa utilizar os nossos bolsos como ponto de partida para uma oficina de artes? Conjugamos, nesta ação, uma possibilidade de exploração criativa com uma consciencialização ativa de que tudo o que diariamente trazemos connosco é matéria-prima para a criação: desde os nossos objetos mais simples às experiências mais profundas guardadas na nossa memória. A vida de cada um e mundo tão rico de Serralves serão as cordas que sustentam esboços, frases e imagens resultante de ações de curta duração, que convidam à reflexão e à entrega. De um atlas de parede para uma trama no espaço será construída uma instalação de narrativas, pensamentos e questões coletivas.

*Habitar Portugal 09\_11 - Iniciativa Conselho Diretivo Nacional da Ordem dos Arquitectos  
Coordenação Ana Silva Dias, Comissariada Susana Ventura, Maria Rita Pais, Rita Cruz Dourado*

## 3. FORA DA CAIXA, DENTRO DO BOLSO

Conceção e orientação: Raquel Sambade e Sónia Borges

☐ 08 e 15 MAR, 10h00 às 13h00 e 14h00 às 17h00



Através de um conjunto de quatro sessões (que podem ser frequentadas isoladamente) vamos criar um lugar de diálogo e práticas que potenciem a criação de ferramentas de exploração do espaço e da obra de arte em contexto escolar. Considerando o tema proposto por Serralves para o Projeto com Escolas deste ano, "Serralves no Bolso", os espaços e coleção da Fundação de Serralves, pretende-se criar um conjunto de momentos onde conceitos, ideias, práticas e abordagens se traduzam numa dinâmica de questionamento do contemporâneo possível de ser trabalhada com alunos dos diversos níveis escolares.

# SERRALVES

## 4. ENTRE AS PATAS DO ELEFANTE HÁ ESPAÇO

Conceção e orientação: Samuel Silva

### DATAS A ANUNCIAR BREVEMENTE

A sala onde o Mundo iria começar estava ocupada por um elefante. Até que alguém disse: Entre as patas do elefante há espaço! E assim, por entre os espaços vazios, foi possível começar.

Inspirado num texto de Gonçalo M. Tavares, este programa de trabalho que se anuncia pretende oferecer aos participantes, num formato de quatro sessões teórico-práticas de 3h, um espaço de reflexão e debate de um conjunto transversal de temáticas extraídas da análise concreta de projetos artísticos de autores fundamentais do panorama contemporâneo. Assim, todos os assuntos propostos em cada sessão resultam de uma relação de contiguidade entre universos díspares: Imagem – corpo, palavra – objeto, som – espaço e ação – situação.

Tomando como recurso privilegiado o acervo da coleção, o arquivo da biblioteca e as exposições patentes no Museu de Serralves pretende-se criar, com este alinhamento, um compromisso rigoroso com os professores e educadores participantes proporcionando-lhes novas ferramentas de análise para uma vivência mais informada da cultura contemporânea.

Este programa embora tenha na sua matriz uma ideia de continuidade, pode ser frequentado numa lógica não-linear. Por conseguinte, existirão "entre-sessões" que prolongarão a reflexão, através de uma componente prática, a ser desenvolvida nas escolas pelos respetivos professores/educadores nos períodos intercalares.

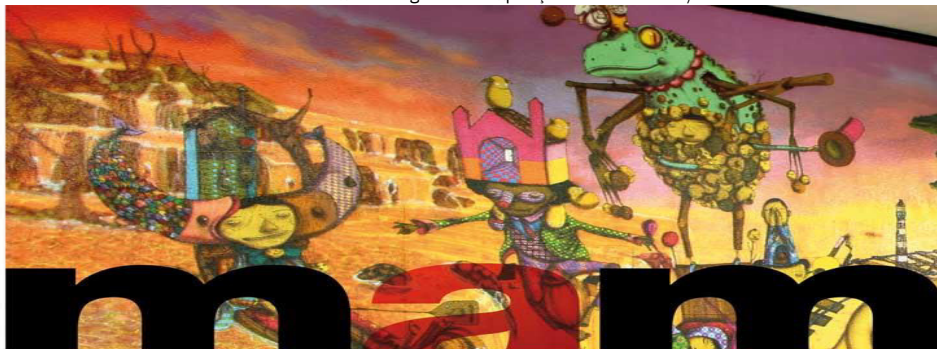
S1 – ENTRE A IMAGEM E O CORPO | S2 – ENTRE A PALAVRA E O OBJECTO | S3 – ENTRE O SOM E O ESPAÇO | S4 – ENTRE A AÇÃO E A SITUAÇÃO

**Funcionamento:** acesso gratuito | as inscrições serão processadas por ordem de chegada e sujeitas a confirmação pelo Serviço Educativo.

### IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

ESCOLA			
NOME DO(A) PROFESSOR(A)			
TELEMÓVEL		E-MAIL	

## Anexo 8: Programa de exposições 2013 – MAM/SP



## Programa de exposições 2013

1º semestre

**22 JAN - 31 MAR****Circuitos Cruzados**Curadoria: Paula Alzugaray e Christine Van Assche  
Grande Sala e Sala Paulo Figueiredo

Esta exposição apresentará o encontro de obras dos acervos de dois importantes museus do cenário artístico contemporâneo: o MAM e o do Centro Georges Pompidou – Museu Nacional de Arte Moderna de Paris. Obras instigantes e desafiadoras farão parte de Circuitos Cruzados, como vídeo instalações históricas de Bruce Nauman e Nam June Paik, vindas do museu parisiense, e de importantes artistas brasileiros, como Cildo Meireles, Dora Longo Bahia e Iran do Espírito Santo, que pertencem à coleção do museu paulistano.

**16 ABR - 23 JUN****Alex Vallauri**Curadoria: João Spinnelli  
Grande Sala

Reconhecido como o precursor do grafite no Brasil, Alex Vallauri (1949-1987) terá uma retrospectiva individual que apresentará o seu percurso da gravura e fotografia ao grafite. Vallauri iniciou sua produção nas cidades de Santos e São Paulo, na década de 1960 com intervenções em espaços públicos feitos de xilogravuras em grandes formatos e começou a trabalhar com grafite e stencil no final dos anos de 1970.

**Lady Warhol**Curadoria: Christopher Makos  
Sala Paulo Figueiredo

O grande artista pop Andy Warhol (1928-1987) é o personagem desta exposição, que trás ao Brasil a série de fotografias dele vestido como mulher, explorando a mudança de identidade do indivíduo na sociedade em que vive. Este trabalho é o resultado do ensaio feito pelo fotógrafo, documentarista, amigo de Warhol e curador Christopher Makos.

**O MAM fica no Parque Ibirapuera**Parque Ibirapuera, portão 3  
+55 11 3085 1300  
Ter - dom, 10h - 18h  
Bilheteria 17h30www.mam.org.br  
facebook, twitter, youtube,  
instagram /mamoficial  
google art project**Agendamento de grupos**  
educativo@mam.org.br  
+55 11 5085 1313

2º semestre

**09 JUL - 15 SET****Maria Martins - Metamorfoses**Curadoria: Veronica Stigger  
Grande Sala

Maria Martins (1894-1973), uma das principais artistas brasileiras do século XX, é reconhecida internacionalmente pela força de sua produção escultórica e sua participação junto aos artistas surrealistas, em Nova Iorque da década de 1940. Suas esculturas de enorme expressividade evidenciam a força dos mitos e lendas, em formas orgânicas e abstratas. O MAM apresentará uma revisão da produção da artista, que também trabalhou como jornalista, poeta e escritora e teve papel fundamental na institucionalização da arte moderna no Brasil.

**Mitologias – Arte Contemporânea Jovem**Curadoria: Kiki Mazzuccheli  
Sala Paulo Figueiredo

A arte contemporânea brasileira será apresentada a partir da pesquisa da curadora brasileira, radicada em Londres, Kiki Mazzuccheli. A mitologia é o tema trabalhado pela curadora que vem pesquisando a produção recente das artes visuais.

**12 OUT - 15 DEZ****33º Panorama da Arte Brasileira**Curadoria: Lisette Lagnado  
Grande Sala e Sala Paulo Figueiredo

Desde 1969 o MAM realiza o Panorama da Arte Brasileira, uma das principais exposições de arte contemporânea do país. Para a mostra bienal, o museu convidou a pesquisadora, professora e curadora Lisette Lagnado para visitar a produção artística atual.



**Contatos Imediatos 02.03 (sábado) 14 - 18h Gratuito**

O encontro *Contatos Imediatos* acontecerá em um estúdio de vídeo criado exclusivamente para a exposição *Circuitos cruzados: o centre Pompidou encontra o MAM*. O participante terá a oportunidade de aproximar-se do universo da videoarte, um gênero que tem despertado a atenção do público e dos artistas. A atividade integrará visitas dialogadas e experiências mobilizadoras que resultarão em exercícios práticos.

Artista convidado: **Raimo Benedetti** Educadora: **Tereza Grimaldi**

**Vagas Limitadas**

**Inscrições e informações:** 11-5085-1313 [educativo@mam.org.br](mailto:educativo@mam.org.br)

O MAM fica no  
Parque Ibirapuera

Parque Ibirapuera, portão 3  
+55 11 3085 1300  
Ter - dom, 10h - 18h  
Bilheteria até 17h30



Realização

**mam**

Ministério da  
Cultura







### O grafitti e o espaço urbano

**04.05 (sáb) 14 - 18h** Gratuito

O encontro integrará uma visita mediada à exposição *Alex Vallauri: São Paulo e Nova York como suporte*, seguida de um passeio ao beco do grafitti na Vila Madalena. O roteiro será conduzido por Baixo Ribeiro, curador e fundador do Instituto Choque Cultural, que abordará a relação entre o espaço urbano e os artistas que trabalham com o grafitti nos dias de hoje.

Mediação: Mirela Estelles.

**Vagas limitadas.** Inscrições **11 5085 1313** ou **educativo@mam.org.br**

O MAM fica no  
Parque Ibirapuera

Parque Ibirapuera, portão 3  
+55 11 3085 1300  
Ter - dom, 10h - 18h  
Bilheteria até 17h30



Realização

**mam**

Ministério da  
Cultura





## Contatos com a arte

Programação gratuita para professores e educadores que promove sua formação cultural, fomentando seu papel de espectador e multiplicador das diferentes expressões artísticas exibidas no MAM.

### Encontro com o artista Fabricio Lopez

08.06 (sáb) 14 - 18h Gratuito

O artista Fabricio Lopez apresentará sua produção artística, compartilhando seu processo de criação em xilogravura de grande formato, relacionada ao espaço urbano. Os participantes serão convidados a produzir uma intervenção a partir de gravuras, dialogando com a exposição *Alex Vallauri: São Paulo e Nova York como suporte*.

**O MAM fica no**  
**parque Ibirapuera,**  
**portão 3**  
Ter - dom, 10h - 18h  
Bilheteria até 17h30

**Vagas limitadas**  
Informações  
e inscrições  
+ 11 5085 1313  
educativo@mam.org.br



Realização

**mam**

Ministério da  
Cultura



Ministério da Cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam

## Contatos com a arte

Programação gratuita para professores, educadores e estudantes universitários.

O Contatos com a arte fomenta a formação cultural dos participantes como espectadores e multiplicadores das diferentes expressões artísticas exibidas no MAM.

Encontro com a curadora Veronica Stigger  
14 set (sáb), 13h30 - 15h30

A curadora da exposição *Maria Martins: metamorfoses*, Veronica Stigger apresentará a trajetória artística da artista a partir de sua produção escultórica e literária, além de seu interesse pela Amazônia - diálogo com a modernidade brasileira, e a natureza como modelo para suas metamorfoses.

**Atividade gratuita. Vagas limitadas.**



**O MAM fica no parque Ibirapuera, portão 3.**

Inscrições [educativo@mam.org.br](mailto:educativo@mam.org.br) ou +55 11 5085-1313.

Apoio



Projeto realizado com o apoio do Governo do Estado de São Paulo,  
Secretaria da Cultura, Programa de Apoio à Cultura 2013

Realização



Ministério da  
Cultura



Ministério da Cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo convidam



## contatos com a arte

### ENCONTRO COM O ARTISTA VITOR CESAR

**26 OUT 14h-18h**

O artista Vitor Cesar apresentará a sua produção artística, a partir da obra *Relevo e aderência*, presente no 33º Panorama da Arte Brasileira – **P33: Formas únicas da continuidade no espaço.**

Os participantes serão convidados a refletir e discutir coletivamente sobre temáticas relacionadas ao percurso do artista no contexto da arte contemporânea, como a dimensão política, a relação com o cotidiano e sua institucionalização.

**Vagas limitadas. Inscrições 5085-1313 ou [educativo@mam.org.br](mailto:educativo@mam.org.br)**

Apoio

Realização



Projeto realizado com o apoio do Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Cultura, Programa de Ação Cultural 2013.



Ministério da Cultura



**O MAM fica no**  
**parque Ibirapuera, portão 3**  
 +55 11 3085-1300  
 Ter - dom, 10h - 18h  
 Bilheteria até 17h30

**E na internet também.**  
 :: [mam.org.br](http://mam.org.br)  
 : redes sociais/mamoficial  
 :: google art project

**parque Ibirapuera, portão 3**  
 +55 11 3085-1300  
 Ter - dom, 10h - 18h  
 Bilheteria até 17h30

**E na internet também.**  
 :: [mam.org.br](http://mam.org.br)  
 : redes sociais/mamoficial  
 :: google art project



## APÊNDICES



**1. Quanto ao percurso individual**

- Por que Arte Contemporânea?
- Por que Arte Educação?
- Como você chegou nas Ações Educativas?

**2. Quanto às convicções a respeito do papel da Arte Contemporânea e da Arte-Educação**

- O que você pensa a respeito do papel social das Ações Educativas em Arte Contemporânea?
- O que você pensa a respeito da potência da Arte Contemporânea em denunciar/apontar questões e críticas sociais?

**3. Quanto a sua atuação em uma instituição cultural de Arte Contemporânea**

- Como vê o potencial das Ações Educativas em Arte Contemporânea através das parcerias museu-escolas (públicas)?
- No que você se pauta para desenvolver/incentivar os projetos em Arte Educação?

**4. Quanto a instituição (aplicável aos dirigentes do MAM/SP e MACS)**

- Sua instituição possui acervo?
- Como se dá a programação das exposições?
- Como funciona o processo de Curadoria das exposições? Existem parcerias institucionais para a programação de exposições? Existe algum programa de seleção para jovens curadores? O Serviço Educativo participa do processo curatorial?
- Qual a hierarquia dos Serviços Educativos em sua instituição?
- Como se estruturam as Ações Educativas em sua instituição?
- A partir de que momento o Serviço Educativo começa a atuar?
- Existem ações do Serviço Educativo independentes da programação de exposições da instituição?

**5. Contribuição pessoal ao projeto**

Gostaria de deixar registrado alguma sugestão ou contribuição a respeito do tema das ações educativas em Arte Contemporânea?



Caro educador(a), como parte do Projeto *O Papel Social das Ações Educativas em Arte Contemporânea: um estudo de caso nos Museus de Serralves (MACS), Portugal e Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP), Brasil*, gostaríamos que respondesse o presente questionário. Gratos pela colaboração.

### Parte I - Dados de Identificação

1. **Nome:** \_\_\_\_\_
2. **Sexo e idade:** masculino ( ) feminino ( ) \_\_\_\_\_ anos
3. **Ocupação:** Professor(a) ( ) Coordenador(a) ( ) Outro(a) ( )  
se outro(a), favor anotar qual \_\_\_\_\_
4. **Qual a sua formação acadêmica?** Pedagogia ☐ Outra ☐ qual? \_\_\_\_\_
5. **Em sua formação acadêmica você cursou alguma disciplina que tratasse da Arte Contemporânea?**  
sim ☐ qual? \_\_\_\_\_  
não ☐

Se atua como Professor(a), por favor prossiga para a questão 6. Se educador(a) não atuante em sala de aula ou ocupante de outra função, por favor passe para a questão 8.

6. **É professor de que rede de ensino?** pública ☐ privada ☐
7. **Em que nível de ensino você atua?**  
**Ensino Básico:** educação infantil ☐  
**Ensino Fundamental:** do 1º ao 5º ano ☐ do 6º ao 9º ano ☐ ensino médio ☐  
**Ensino Superior:** graduação ☐ pós-graduação ☐

### Parte II – Interesse pelas ações em Arte Contemporânea

8. **Como tomou conhecimento da Programação Educativa do MAM/SP?**  
indicação de amigos/educadores ☐ net ☐ outro meio ☐  
qual? \_\_\_\_\_
9. **Há quantos anos participa das Ações Educativas do MAM/SP?**  
1º ano ☐ 2º ano ☐ \_\_\_\_\_ ano ☐
10. **Com que frequência costuma participar das Ações Educativas do MAM/SP?**  
**Sempre** (90% a 100%) ☐ **Quase sempre** (50% a 80%) ☐  
**Quando possível** (20% a 40%) ☐ **Esporadicamente** (abaixo de 20%) ☐

**11. Costuma visitar as exposições do MAM/SP?**sim, venho sozinho (a) ☐ volto com a minha turma da escola ☐sim, volto com a minha família e ou amigos ☐ não volto ☐**12. Costuma visitar exposições de Arte Contemporânea em outros museus?**sim ☐ qual? \_\_\_\_\_não ☐**13. Participa de outros encontros de atualização em Arte Contemporânea?**sim ☐ qual(is)? \_\_\_\_\_não ☐**14. Qual a importância que você atribui a esses encontros de atualização em Arte Contemporânea, para o seu desempenho profissional?**muito importante ☐ importante ☐ regular ☐ não faz diferença ☐**Por que ?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agradecemos bastante a sua colaboração e gostaríamos de poder contar com você em uma próxima etapa deste projeto, a ser realizada nos encontros que antecedem as aberturas das exposições deste ano de 2013, no MAM/SP. Para tanto, poderia nos fornecer seu email ou, se preferir, seu telefone de contato:

**email:** \_\_\_\_\_**telefone:** (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Caro educador(a), como parte do Projeto *O Papel Social das Ações Educativas em Arte Contemporânea: um estudo de caso nos Museus de Serralves (MACS), Portugal e Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP), Brasil*, gostaríamos que respondesse o presente questionário. Ficamos muito gratos pela colaboração.

### Parte I - Dados de Identificação

1. **Nome:** \_\_\_\_\_
2. **Sexo e idade:** masculino ( ) feminino ( ) \_\_\_\_\_ anos
3. **Ocupação:** Professor(a) ( ) Coordenador(a) ( ) Outro(a) ( )  
se outro(a), favor anotar qual \_\_\_\_\_
4. **Formação acadêmica?** \_\_\_\_\_
5. **Em sua formação acadêmica você cursou alguma disciplina que tratasse da Arte Contemporânea?** sim ☐ não ☐ **qual?** \_\_\_\_\_

Se atua como Professor(a), por favor prossiga para a questão 6. Se não atua em sala de aula, por favor passe para a questão 8.

6. **É professor de que rede de ensino?** pública ☐ privada ☐
7. **Em que nível de ensino você atua?**  
Educação Infantil ☐  
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano ☐ 6º ao 9º ano ☐ ensino médio ☐  
Ensino Superior: graduação ☐ pós-graduação ☐

### Parte II – Interesse pelas ações em Arte Contemporânea

8. **O que o trouxe a esta Formação?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. **Como tomou conhecimento desta Programação Educativa do MAM/SP?**  
indicação de amigos/educadores ☐ net ☐ outro meio ☐  
qual? \_\_\_\_\_
10. **Há quantos anos participa das Ações Educativas do MAM/SP?**  
1º ano ☐ 2º ano ☐ \_\_\_\_\_ ano ☐
11. **Com que frequência costuma participar das Ações Educativas do MAM/SP?**  
Sempre (90% a 100%) ☐ Quase sempre (50% a 80%) ☐  
Quando possível (20% a 40%) ☐ Esporadicamente (abaixo de 20%) ☐

**12. Costuma visitar as exposições do MAM/SP?**sim, venho sozinho (a) ☐sim, com a minha turma da escola ☐sim, com a minha família e ou amigos ☐não ☐**13. Costuma visitar exposições de Arte Contemporânea em outros museus?**sim ☐não ☐

quais ? \_\_\_\_\_

**14. Participa de outros encontros de atualização em Arte Contemporânea?**sim ☐não ☐

quais? \_\_\_\_\_

**15. Qual a importância que você atribui a esses encontros de atualização em Arte Contemporânea, para o seu desempenho profissional?**muito importante ☐importante ☐regular ☐não faz diferença ☐**Por que ?** \_\_\_\_\_**16. O que você pretende fazer com os conhecimentos adquiridos e experiências vivenciadas nesta Formação?**

\_\_\_\_\_

**a. Se professor, como pretende aplica-los, em sala de aula?**

\_\_\_\_\_

**b. Se arte-educador, de que forma pretende utiliza-los?**

\_\_\_\_\_

**17. O que você pretende alcançar com a disseminação do ensino da arte, em especial da Arte Contemporânea?**

\_\_\_\_\_

**18. Qual o potencial que você enxerga no ensino da arte como contributo para o desenvolvimento de uma consciência crítica em crianças e jovens?**

\_\_\_\_\_

**19. O que você acredita ser o diferencial da Arte Contemporânea como contributo na formação de cidadãos críticos?**

\_\_\_\_\_

Agradecemos bastante a sua colaboração e gostaríamos de poder contar com você em uma próxima etapa deste projeto, através de seu email e / ou telefone:

**email:** \_\_\_\_\_



telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Apêndice D: QUESTIONÁRIO I (MACS – Portugal)

Caro(a) educador(a), como parte do Projeto *O Papel Social das Ações Educativas em Arte Contemporânea: um estudo de caso nos Museus de Serralves (MACS), Portugal e Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP), Brasil*, realizado no âmbito do doutoramento de Ana Carmen Palhares Ferreira, desenvolvido no Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, gostaríamos de contar com a sua colaboração, agradecendo que responda ao presente inquérito. As informações aqui prestadas só serão utilizadas no âmbito desta investigação.

**Parte I - Dados de Identificação**

1. **Nome:** \_\_\_\_\_
2. **Sexo e idade:** masculino ( ) feminino ( ) \_\_\_\_\_ anos
3. **Ocupação:** Professor(a) ( ) Outro(a) ( )  
se outro(a), por favor anotar qual \_\_\_\_\_
4. **Qual a sua formação académica?** Favor indicar o grau de formação, se licenciatura ou outro e o nome do curso concluído. \_\_\_\_\_
5. **Na sua formação académica cursou alguma disciplina que tratasse de Arte Contemporânea?** sim ☐ qual? \_\_\_\_\_  
não ☐

Se trabalha como Professor(a), por favor prossiga para a questão 6. Se é educador(a) não atuante em sala de aula ou se exerce outra profissão, por favor passe para a questão 8.

6. **Qual a rede de ensino a que está vinculado (a)?** Pública ☐ Privada ☐
7. **Em que nível de ensino atua?**  
**Ensino básico:** 1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐  
**Ensino secundário:** ☐ \_\_\_\_\_  
**Ensino Superior:** licenciaturas ☐ mestrados ☐ doutoramentos ☐

**Parte II – Interesse pelas ações em Arte Contemporânea**

**8. Como tomou conhecimento da Programação Educativa do MACS?**

Por indicação de amigos/educadores ☐ Pela internet ☐ Por outro meio ☐  
qual? \_\_\_\_\_

**9. Há quantos anos participas das Ações Educativas do MACS?**

1º ano ☐ 2º ano ☐ \_\_\_\_\_ ano ☐

**10. Com que frequência costuma participar das Ações Educativas do MACS?**

**Sempre** (90% a 100%) ☐ **Quase sempre** (50% a 80%) ☐  
**Quando possível** (20% a 40%) ☐ **Esporadicamente** (abaixo de 20%) ☐

**11. Costuma visitar as exposições do MACS?**

sim, venho sozinho (a) ☐ volto com a minha turma da escola ☐  
sim, volto com a minha família e ou amigos ☐ não volto ☐

**12. Costuma visitar exposições de Arte Contemporânea em outros museus?**

sim ☐ qual(is)?

\_\_\_\_\_

não ☐

**13. Participa de outras Ações Educativas voltadas para Arte Contemporânea?**

sim ☐ qual(is)?

\_\_\_\_\_

não ☐

**14. Qual a importância que atribui a essas Ações Educativas em Arte Contemporânea para o seu desempenho profissional?**

muito importante ☐ importante ☐ regular ☐ não faz diferença ☐

**Por quê?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agradecemos a sua colaboração e gostaríamos de poder contar consigo numa próxima etapa deste projeto, no decorrer do ano letivo 2013/2014, reafirmamos que as informações aqui prestadas só serão utilizadas no âmbito desta investigação. Para tanto, indique, por favor, o seu endereço de email e/ou telefone:

**email:** \_\_\_\_\_

**telefone:** (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

**1. Complementação dos dados pessoais e profissionais**

- Nome e Idade
- A que escola está vinculado
- Há quanto tempo atua como professor/educador

**2. Quanto às motivações e interesse pela Arte Contemporânea e pelas ações desenvolvidas nos museus**

**P1-** Por que você participa das acções educativas no Museu de Serralves? (nessa questão você pode apontar suas motivações, seus interesses e expectativas do ponto de vista pessoal e profissional);

**P2-** O que você acredita ser o contributo do ensino da Arte Contemporânea para a formação de crianças e jovens?

**P3-** As actividades desenvolvidas nesses encontros, as discussões, os conceitos, contribuem para a melhoria de sua actuação em sala de aula?

**P4-** Como você vê a relação museu-escola, não só para a formação do professor, mas para a formação dos alunos?

**P5-** Quais são os impedimentos para que essa relação se desenvolva, do ponto de vista de apoio logístico quanto da programação do calendário escolar?

## Apêndice F: Classificação por níveis de educação da ISCED

Quadro 4: Classificação por níveis de educação da ISCED

ISCED - Nível	Nome do Programa em cada país	
	Brasil	Portugal
0	Educação Infantil (Nursery And Pre-School)	Educação Pré-escolar (Pre-School Education)
1	Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano (Elementary Education)	Ensino Básico de 1º Ciclo (Primary Education)
	Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º ao 5º ano)	Ensino Básico de 2º Ciclo (Primary Education)
2A	Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano (Elementary Education)	Ensino Básico de 3º Ciclo (Lower Secondary Education)
3A	Ensino Médio (Upper Secondary Education)	12º ano – Via de Ensino (Upper Secondary Education – General Education)
		Ensino Secundário Cursos Gerais (Upper Secondary Education – General Education)
5A	Educação Superior (Higher Education)	Ensino Superior – Licenciatura (University Education)
	Mestrado (Master Programmes)	
6	Doutorado (Doctorate Programmes)	Ensino Superior – Mestrado (University Education)
		Ensino Superior – Doutoramento (University Education – Doctorate)

Fonte: **Classifying Educational Programmes - Manual for ISCED 1997/2011**

Nota: Criação da Autora

Apêndice G: **Listagem das Escolas envolvidas nos Projetos Estudados, por Museu**

**Museu de Arte Contemporânea de Serralves**

Rua Dom João de Castro 210, 4150-417 – Porto / Portugal

<b>Nº</b>	<b>Nome</b>	<b>Rede</b>	<b>Morada /Endereço</b>
1	Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus do Porto	Privada	Rua Carlos Malheiro Dias 197, 4200-154/ Porto
2	EB 2, 3 de Paço de Sousa	Pública	Rua 20 de Junho, n.º 218 4560-346/ Paço de Sousa / Penafiel
3	Escola Profissional Vértice	Pública	Av. Dr. Nicolau Carneiro, n.º196 4590-512/ Paços de Ferreira/Porto
4	EB 2,3 de Perafita	Pública	Rua Oriental, s/nº, 4455-516 Perafita/ Matosinhos
5	EB da Codiceira - AE de Alfena	Pública	Rua Nª Sª do Amparo / Alfena/ Valongo
6	Escola Secundária de Ponte de Lima	Pública	Rua Doutor Manuel Pereira de Melo, 4990 / Ponte de Lima
7	EB Frei João - A E Frei João	Pública	Alameda Afonso Betote, 4480-794 /Vila do Conde
8	Escola Secundária da Trofa	Pública	Rua Dr António Augusto Pires de Lima 128, 4785-313 Trofa
9	EB 2.3 Diogo Cão	Pública	Rua Doutor Manuel Cardona, 5000-558 / Vila Real
10	Infantário e Jardim de Infância Dr. Leonardo Coimbra Filho	Pública	Rua Pintor António Cruz, 4150-084 / Porto
11	EB, Secundária Domingos Capela - A E Dr. Manuel Gomes de Almeida	Pública	R. D. Dinis, 4500-643 / Espinho / Porto

**Museu de Arte Moderna de São Paulo**

Avenida Pedro Álvares Cabral, s/nº, São Paulo - SP, 04094-000, Brasil

Nº	Nome	Rede	Endereço
1	Colégio Liceu Santa Cruz	Privada	Avenida Paes de Barros - Parque da Mooca, 03128-050 -SP,
2	EMEI Mário Sette	Pública	Rua Antônio Bauschert, 66 - Jd Capelinha, SP, 05850-120, Brasil
3	EMEF Ayrton Senna	Pública	Rua Nilton Bertani Dos Santos , 255 , Centro, Taboão da Serra - SP
4	EMEB Prefeito Aldino Pinotti	Pública	Rua Antônio Simionato, 103 - Vila Santa Terezinha, SP, Brasil
5	Colégio Rio Branco	Privada	Avenida Higienópolis, 996 - Higienópolis, São Paulo - SP, 01238-910, Brasil
6	Escola Internacional de Alphaville	Privada	Avenida Copacabana, 624, Barueri - SP, 06472-001, Brasil
7	Escola Vera Cruz	Privada	Rua Dona Elisa de Moraes Mendes, 784 – CEP: 05449 001 – Alto de Pinheiros – SP / Brasil
8	EE Laurita Ortega Mari	Pública	Rua Tsuruki Tsuno, 50 – Jd Clementino – 06770-080 Taboão da Serra – SP / Brasil
9	CEU EMEF Jaguaré - Sapopemba	Pública	Rua Kenkiti Shimomoto, 80 – jaguare - São Paulo / SP
10	EMEI Heitor Villa Lobos	Pública	Rua Curitiba, 232 Paraíso - São Paulo - SP CEP: 04005-030
11	EMEF José Olympio Filho	Pública	Tv. Passareira, 200 - COHAB Instituto Adventista - São Paulo / SP CEP: 05868-120
12	EMEI/EMEF Profª Zuleika Gonçalves Mendes	Pública	Estrada das Rosas, 1156 - Recanto das Rosas - Osasco - SP CEP: 06150-350
13	EE Dep .Astolfo Araújo	Pública	Av. Itaquera, 2417 - Jd Maringá, São Paulo / SP CEP: 03526-000
14	EMEF Profº Aurélio Arrobas Martins	Pública	Av. Afonso de Sampaio e Sousa, 2051 – Itaquera - São Paulo / SP CEP: 08270-001
15	EMEF Profº Queiroz Filho	Pública	R. Fernandes Sardinha, 222 - Vila Bela - São Paulo/SP CEP: 03147-020
16	Ponto Ômega CCI	Privada	R. Dona Elisa Pereira de Barros, 626 - Jardim Paulistano – São Paulo/SP

**Notas:**

EMEI = Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF= Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEB = Escola Municipal de Educação Básica

EE = Escola Estadual

CEU = Centro Educacional Unificado